



Universidade de Lisboa
Faculdade de Motricidade Humana

Relatório final de Estágio Pedagógico com vista à obtenção de grau de Mestre
em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário

Orientador da faculdade:

Professor Doutor João Filipe da Silva Figueira Martins

Presidente:

Professor Doutor Adilson Passos da Costa Marques, professor auxiliar da
Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Vogais:

Doutor João Filipe da Silva Figueira Martins, professor auxiliar convidado da
Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Licenciada Ana Cristina do Carmo Azevedo Rodrigues Calçado Carvalho,
especialista em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Maria Ema Teixeira Amado da Silva

2019



Universidade de Lisboa
Faculdade de Motricidade Humana

Relatório final de Estágio Pedagógico realizado na Escola Básica e Secundária
de Carcavelos, com vista à obtenção de grau de Mestre em Ensino da
Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário

Relatório produzido com base na experiência de estágio na Escola Básica e
Secundária de Carcavelos, sob a orientação do Professor Doutor João Martins
e de Licenciada Ana Carvalho no ano letivo 2017/2018.

Maria Ema Teixeira Amado da Silva

2019

Agradecimentos

É altura de reconhecer, e agradecer, a disponibilidade e a partilha da experiência e dos conhecimentos acumulados numa vida profissional de sucesso que fez questão de emprestar no quotidiano desta minha fase académica, evidenciando uma nova realidade que representa a vida real numa escola em contraponto com a comodidade e independência pessoal vivida enquanto estudante.

Foi, efetivamente, para mim determinante esta nova visão profissional, com a qual, naturalmente cresci e que muito gostaria de ser capaz de replicar se, e quando, tiver oportunidade de exercer a atividade docente.

Muito obrigada, Professora Ana Cristina Carvalho

Os meus agradecimentos, também, ao Professor João Martins, pelo acompanhamento e pelos ensinamentos que me transmitiu sempre que deles precisei tornando mais fácil a minha tarefa.

Muito obrigada.

Agradeço à Faculdade de Motricidade Humana, por toda a formação e experiências que me proporcionaram durante os cinco anos em que lá estudei.

Ao longo deste ano letivo tive sempre a meu lado, a minha colega de estágio Sara Brilhante. Mais que uma relação de partilha, de entre ajuda, de trabalho colaborativo desenvolvemos uma grande amizade. Partilhamos muitos momentos uns melhores que outros. Mas com cada um deles crescemos mais um pouco, juntas.

Muito obrigada por tudo.

Ao Professor Luís Heitor, quem tive o prazer de acompanhar na difícil da tarefa da Direção de Turma, muito obrigada por toda a partilha de experiências e conhecimentos.

Ao Professor Bruno Costa, com quem partilhei a lecionação no primeiro ciclo, agradeço muito por todos os ensinamentos, histórias e conversas enriquecedoras.

Muito obrigada aos colegas da Universidade Lusófona, Carlos Sobral, Diogo Faria, e Luís Nabais, por todo o companheirismo, apoio e sorrisos diários.

Agradeço ainda a todos os professores e funcionários da Escola Básica e Secundária de Carcavelos, por toda a ajuda e cuidado constantes.

À minha família, em especial aos meus pais, que me acompanharam e apoiaram de forma incansável ao longo de todo o processo. Muito obrigada.

Muito obrigada aos meus amigos, Mariana, Guilherme, João e Francisco, por todo o incentivo e preocupação

Lista de Abreviaturas

AEC – Agrupamento de Escolas de Carcavelos

AF- Atividades Físicas

DE – Desporto Escolar

EE – Encarregados de Educação

EF – Educação Física

ESBC – Escola Básica e Secundária de Carcavelos

FID – Fichas de Informação ao Diretor

GAD – Gabinete de Apoio Disciplinar

GEF – Grupo de Educação Física

JDC- Jogos Desportivos Coletivos

PNEF – Programas Nacionais de Educação Física

UE – Unidades de Ensino

Resumo

O objetivo deste relatório final de estágio, é apresentar e refletir sobre as experiências vividas ao longo do ano letivo 2017/2018, na Escola Básica e Secundária de Carcavelos.

Primeiramente, foca-se na contextualização, de maneira a dar a conhecer qual o ambiente em que se desenvolveu o estágio ao nível do agrupamento, dos recursos temporais, espaciais, materiais e humanos. Estava inserida num contexto que me proporcionou a participação em muitas atividades diferentes.

Seguidamente, exploro a intervenção da turma de três perspetivas, do planeamento, da avaliação e a condução. Seguindo uma sequência temporal e uma lógica de descrição e reflexão. Este ponto procura explorar as dificuldades sentidas, como foram ultrapassadas e como foi a evolução na lecionação da turma, tanto ao nível do desempenho e postura dos alunos, e da minha intervenção enquanto professora estagiária.

Sobre a intervenção na escola, reflito sobre o Desporto Escolar e as atividades do Grupo de Educação Física. Ao nível do Desporto Escolar, estava inserida no núcleo de voleibol, fazendo um acompanhamento dos treinos e dos encontros.

Finalmente, abordo a intervenção na comunidade que engloba, a lecionação do primeiro ciclo, o acompanhamento da direção de turma e o projeto de investigação. Através do projeto de investigação pude aprender novas competências relacionadas com a investigação-ação.

O relatório termina com uma ponderação final, sobre todas as experiências vividas que contribuíram para o meu desenvolvimento ao longo do ano letivo.

Palavras chave: Educação Física; Estágio Pedagógico; Escola

Abstract

The purpose of this final internship report is to present and reflect on the experiences lived during the academic year 2017/2018, in Escola Básica e Secundária de Carcavelos.

Firstly, it focuses on contextualization, in order to make known the environment in which the stage was developed at the grouping level, temporal, spatial, material and human resources. It was in a context that gave me the opportunity to participate in many different activities.

I then explore the three-way group's intervention in planning, assessment and driving. Following a temporal sequence and a logic of description and reflection. This point seeks to explore the difficulties experienced, how they were overcome and how was the evolution in the teaching of the class, both in terms of performance and posture of students, and my intervention as a trainee teacher.

About the intervention in the school, I reflect on the School Sport and the activities of the Physical Education Group. At the level of School Sports, she was part of the volleyball core, following the training and the meetings.

Finally, I approach the intervention in the community that includes, the first cycle teaching, the monitoring of the class direction and the research project. Through the research project I was able to learn new skills related to action research.

The report ends with a final consideration of all the experiences that have contributed to my development throughout the school year.

Key Words: Physical Education; Internship; School

Índice

2.Contextualização.....	3
2.1.Agrupamento	3
2.2.Recursos temporais e espaciais	5
2.3.Recursos materiais	7
2.4.Recursos humanos	8
2.4.1.Grupo de Educação Física	8
2.4.2.Turma	9
3.Intervenção na turma.....	11
3.1.Planeamento	11
3.2.Avaliação	15
3.3.Condução	19
4.Intervenção na escola.....	25
4.1.Desporto Escolar.....	25
4.1.1.Divulgação	25
4.1.2.Encontros.....	25
4.1.3.Coadjuvação dos Treinos	27
4.1.4.Planeamento	28
4.2.Atividades do GEF	30
4.2.1.Professor a Tempo Inteiro.....	30
4.2.2.Torneio de Voleibol	31
5.Intervenção na comunidade	33
5.1.Primeiro Ciclo	33
5.2.Direção de Turma	34
5.2.1.Aulas de Formação	35
5.2.2.Reuniões do Concelho de Turma.....	35
5.2.3.Encarregados de Educação	36
5.2.4.Estudo de Turma	36
5.3.Projeto de Investigação	38
5.3.1.Identificação da Problemática.....	38
5.3.2.Pergunta de Partida.....	38
5.3.3.Literatura.....	38
5.3.4.Métodos	40
5.3.5.Discussão de Resultados.....	40
5.3.6.Divulgação	42
5.3.7.Sessão de Apresentação	43
6.Conclusão.....	45
7.Bibliografia	47

1.Introdução

De forma a assegurar um processo contínuo e sistemático de aprendizagem, este relatório é uma reflexão construtiva baseada nas diversas experiências vividas durante o estágio pedagógico.

Este último ano do Mestrado em Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário é essencial para aplicar todos os conhecimentos adquiridos até então, sendo uma aprendizagem muito completa e desafiante. Uma vez que, experienciei um contexto diferente, mais prático, passando pela realidade de estar inserida numa escola, de ser responsável por uma turma tanto ao nível das aulas de educação física (EF) como do acompanhamento do Diretor de Turma (DT). Assim como o envolvimento no Desporto Escolar (DE) e em outras atividades da escola. Tive ainda oportunidade de desenvolver um trabalho de investigação relacionado com o contexto escolar da Escola Básica e Secundária de Carcavelos (EBSC). Com toda esta diversidade este foi um ano chave para o meu desenvolvimento tanto académico como pessoal.

Segundo Martins, Gomes e Costa 2017, o professor de EF é um profissional crítico, reflexivo, e o melhor conhecedor do contexto complexo em que atua, pelo que deve analisar as circunstâncias de cada situação educativa, escolher e implementar as técnicas de ensino mais adequadas para promover a aprendizagem de cada aluno.

Assim o relatório apresenta uma primeira parte, de contextualização que se foca nos recursos temporais, materiais e humanos que condicionam a atuação durante o estágio. De seguida este centra-se na intervenção na turma, na escola e na comunidade, respeitando uma lógica de contextualização e reflexão. Por último, procuro explicar as experiências vividas e consequentes aprendizagens com uma perspetiva de aplicação futura.

2.Contextualização

2.1.Agrupamento

A escola não deve ser vista como agência de adaptação e reprodução social, mas antes como um contexto de inovação e transformação cultural. Neste sentido, a escola assume-se como a instituição que proporciona a principal, e para muitas crianças e jovens a única oportunidade, de acederem a um ensino de qualidade do desporto e das restantes atividades físicas (AF), com a finalidade de dar oportunidade a todas as crianças e jovens de adquirirem conhecimentos e desenvolverem as atitudes e competências necessárias para uma participação emancipada, satisfatória e prolongada na cultura do movimento e ao longo de toda a vida (Santos, Marques e Martins, 2014). Assim, todo o contexto escolar e da comunidade envolvente teve influência na maneira como abordei as minhas práticas pedagógicas e organizativas ao longo do ano de estágio.

Seguidamente, faço um pequeno enquadramento do contexto em que experienciei ao longo deste ano.

O Agrupamento de Escolas de Carcavelos (AEC) localiza-se na freguesia de carcavelos, concelho de Cascais. É composto por seis escolas, a escola sede: EBSC, e cinco escolas com ensino pré-escolar e 1º ciclo: EB1 do Arneiro, EB1+JI de Carcavelos, EB1+JI dos Lombos, EB1 da Rebelva e EB1 + G. (Agrupamento de Escola de Carcavelos, 2017).

O Agrupamento rege-se por opções pedagógicas, que pretendem influenciar a formação do aluno no seu todo, pelo que o Projeto Educativo indica como fundamental 3 áreas de intervenção: A. Uma educação para o sucesso: promovendo o desenvolvimento multifatorial do aluno; B. Uma educação para a vida: proporcionando oportunidades de autoconhecimento e contato com outros contextos; C. Uma educação para comunidade: desenvolvendo dinâmica de solidariedade e participação na comunidade (Agrupamento de Escola de Carcavelos, 2017).

A EBSC, tinha 64 turmas mais 5 turmas do recorrente noturno, do 5º ao 12º ano, num total de cerca de 1800 alunos.

Em termos socioeconómicos, a população escolar é bastante heterogénea, integrando ainda um elevado número de alunos de uma grande diversidade de nacionalidades, o que lhe confere um estatuto de uma escola multicultural e integradora (Agrupamento de Escola de Carcavelos, 2017).

Esta escola tinha algumas particularidades que são importantes referir:

- Não tinha toques, ou seja, não há sinais sonoros a indicar a entrada e saída das aulas. Esta medida permite dar mais autonomia aos alunos e responsabilizá-los para que aprendam a gerir o tempo;

- Deu-se a implementação do plano de autonomia e flexibilização curricular no início de cada ciclo. Permitiu-me tomar conhecimento de um novo modelo escolar, que reflete uma maior interdisciplinaridade e consequentemente proporciona uma maior cooperação entre professores de diferentes disciplinas;
- Nos anos de flexibilização existia a disciplina de cidadania e nos outros anos havia a disciplina de formação, esta disciplina tinha uma planificação de forma a uniformizar o trabalho das várias turmas. É ainda mais um momento que o DT tinha para estar com a turma;
- Quando um aluno chegava atrasado, ao primeiro tempo, dirigia-se ao Gabinete de Atendimento Disciplinar (GAD), preenchendo um documento interno, onde é feito o registo do atraso explicando qual o motivo do mesmo, assim o encarregado de educação tomava imediatamente conhecimento através de uma chamada telefónica;
- Era uma escola com muitos alunos como tal, para facilitar e garantir o apoio, controlo e maior segurança dos mais jovens, os alunos do 5º e 6º ano deviam usar um polo/ camisola de cor vermelha, além disso também tinham um horário de entrada diferente, no primeiro tempo, estes entravam às 8.20 e os restantes às 8.30 min;
- Havia provas de aferição internas a todas as disciplinas em todos períodos, exceto a EF que só se realizava em um momento ao longo do ano letivo, procurando uniformizar os conteúdos lecionados entre os vários professores de cada disciplina;
- Havia fichas de informação ao diretor (FID) que eram preenchidas todos os meses, os professores enviavam uma ficha onde estavam discriminadas todas as matérias que os alunos trabalharam e se os alunos as tinham aprendido ou não. Cada turma realizava a sua própria FID apontando as matérias que foram aprendidas por cada aluno em cada uma das disciplinas. Desta forma, todos os meses era assegurado que os professores tinham informações sobre a avaliação formativa dos alunos, dando uma maior atenção a este aspeto quando planeavam as aulas.

Todas estas particularidades, permitiram-me experienciar um contexto escolar onde o foco está no aluno de um ponto de vista global, ou seja, baseia-se numa educação orientada para o sucesso, para a vida e para a comunidade, como está descrito nas três áreas do plano educativo.

2.2. Recursos temporais e espaciais

Foram atribuídas ao núcleo de estágio duas turmas do 9º ano do 3º ciclo de escolaridade, a escolha das respetivas turmas por parte de cada uma das estagiárias obedeceu apenas ao horário de cada turma sendo que a carga horária de cada uma delas era exatamente igual, ou seja, uma aula de 90 minutos e outra de 45 minutos por semana.

Considero que dispunha de boas condições relativamente à carga horária por ter dois tempos à 3ª feira das 12h às 13h 30 e o outro tempo à 6ª feira das 12h45 às 13h30, o facto de ter primeiro a aula de 90 minutos permitia-me planear e consequentemente rentabilizar a aula mais pequena numa lógica sequencial da aula maior. Apesar deste pressuposto temporal, a realidade era diferente já que devido à organização das entradas e saídas dos balneários e aos tempos de aula, existia uma diminuição efetiva do tempo útil de aula. Os alunos só eram autorizados a entrar nos balneários quando os alunos da aula anterior saíssem dos mesmos. Nas aulas de 90 minutos esta situação não era problemática por que havia um intervalo de 10 minutos antes da aula. Já nas aulas de 45 minutos coincidiam com o meio do bloco, não havia intervalo, assim sendo muitas vezes os alunos chegavam cerca de 10 a 15 minutos atrasados. Isto devia-se principalmente ao facto de os alunos terem de esperar para entrar nos balneários, porque a turma anterior ainda estava a ocupar os mesmos. Para resolver este problema é necessário pensar a um nível meso e ter em conta a organização e os recursos da escola.

Este problema organizacional trouxe-me maiores dificuldades na 1ª etapa já que, em alguns casos, não tive tempo suficiente para acabar a avaliação de algumas matérias, não obstante à minha falta de prática no processo avaliativo. Algumas estratégias para ultrapassar esta dificuldade foram: a observação de várias aulas de diferentes professores; o estudo autónomo em matérias onde tenho mais dificuldade como os JDC; e o melhor conhecimento das características dos vários alunos da turma.

As instalações da EBSC eram resultado de uma requalificação escolar efetuada pela empresa Parque Escolar, através de um Programa de Modernização das Escolas do Ensino Secundário.

No que concerne mais especificamente aos recursos para a lecionação da disciplina de EF, a escola dispunha de um ginásio, um pavilhão gimnodesportivo e dois espaços exteriores. O pavilhão era dividido em dois espaços assim cada professor tinha metade do campo, havia também uma sala de aula, quatro balneários

para os alunos (dois para o sexo masculino e dois para o sexo feminino), um gabinete de professores e uma arrecadação para material desportivo e bancadas.

Face à existência de dois espaços exteriores e à ocupação constante dos espaços interiores, caso os espaços exteriores não tivessem condições favoráveis ao desenvolvimento da aula, (eg. devido à queda de chuva) as turmas eram encaminhadas, uma para uma sala de aula onde poderiam ser lecionadas as matérias relativas à área dos conhecimentos e outra turma para o espaço central no pavilhão.

Com a minha turma tive alguma sorte relativamente às condições meteorológicas uma vez que só uma vez começou a chover enquanto estava num espaço exterior. Era uma aula de 45 minutos e sala teórica estava ocupada, como tal optei por fazer uma aula nas arcadas que é uma área coberta com escadas e um pequeno corredor, à porta do pavilhão. Foi uma aula diferente mais centrada na condição física o que me permitiu descobrir que a turma reagia bem a este tipo de exercícios, e como tal comecei a utilizar mais a condição física nas aulas. Esta decisão também foi suportada pelo facto de vários alunos estarem fora da zona saudável nos testes do Fitescola e como tal treinar a sua condição física também era uma prioridade.

A rotação dos espaços era feita de duas em duas semanas, sendo essa rotação alternada entre os espaços exteriores e os espaços interiores.

O facto de a turma se manter durante duas semanas no mesmo espaço facilitava o planeamento das unidades de ensino (UE) uma vez que permitia dar continuidade às matérias e à estrutura das aulas. Assim após a primeira aula de uma UE os alunos já sabiam que essa estrutura se iria manter, o que também simplificava a instrução inicial e as transições da aula, assim tinham mais tempo para a prática.

Seguidamente apresento a polivalência de cada espaço:

Tabela 1- Polivalência dos espaços

Ginásio (G)	Pavilhão 1 (P1)	Pavilhão 2 (P2)	Espaço exterior 1 (E1)	Espaço exterior 2 (E2)
Atividades Físicas				
Ginástica de solo	Voleibol	Voleibol	Voleibol	Basquetebol
Ginástica de aparelhos	Andebol	Andebol	Basquetebol	Futebol
Ginástica acrobática	Futebol	Futebol		Andebol
Salto em Altura	Basquetebol	Basquetebol	Orientação	Corridas de velocidade,
Dança	Badminton	Badminton	Corrida de velocidade, estafetas	barreiras e estafetas,
Luta	Patinagem	Patinagem	e barreiras	salto em comprimento
	Dança	Dança	Tag rãguebi	Orientação
	Ginástica de solo	Ginástica de solo		
	Ginástica de aparelhos	Ginástica de aparelhos		

	Ginástica Acrobática Danças Orientação Corfebol Tag rãguebi	Ginástica Acrobática Danças Orientação Corfebol Tag rãguebi		Tag rãguebi
Aptidão Física				
Flexibilidade MI	Flexibilidade MI	Flexibilidade MI	Flexibilidade MS	Flexibilidade MS
Flexibilidade MS	Flexibilidade MS	Flexibilidade MS	Salto horizontal	Salto horizontal
Força MS	Força MS	Força MS	Perímetro da cintura	Perímetro da cintura
Abdominais	Abdominais	Abdominais		
Salto vertical	Salto vertical	Salto vertical		
Salto horizontal	Salto horizontal	Salto horizontal		
Medições	Medições	Medições		
Vaivém	Vaivém	Vaivém		

2.3.Recursos materiais

No que concerne aos recursos materiais disponíveis por parte da escola, de um modo geral, o material desportivo de que a escola dispunha deu resposta às minhas necessidades embora isso só tenha sido possível através da gestão do material por parte dos professores que ocupavam em simultâneo os diferentes espaços, com exceção do ginásio. Havia material específico para exterior e para o interior, o que era de salutar como modo de preservar o material.

Cada espaço era acompanhado por uma arrecadação com material, havendo uma no pavilhão, uma no ginásio e outra no exterior. O material que se encontrava em piores condições eram os patins de que a escola dispunha, estes apresentavam-se num estado de degradação avançado, na maioria dos pares, dificultando assim a leção da matéria de patinagem. Devo reforçar que nas reuniões do Grupo de Educação Física (GEF) eram frequentemente inumeradas todas as debilidades materiais de modo a que fossem adquiridos, dentro das possibilidades orçamentais, novos materiais para suprimir os já degradados.

2.4. Recursos humanos

2.4.1. Grupo de Educação Física

O GEF pertencia ao Departamento das Expressões, e era constituído por dezassete professores e cinco professores estagiários, existindo um núcleo de estágio da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa e outro da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Na primeira reunião de grupo, realizada ainda antes das aulas começarem, foi nomeado um coordenador por ciclo e outro por ano. As suas funções eram: marcar e orientar as conferências curriculares; juntar e analisar toda a informação relativa ao seu ano/ciclo; orientar a reflexão sobre as causas das dificuldades dos alunos; quais as estratégias para o sucesso das aprendizagens; e se havia necessidade, ou não de se proceder a ajustamentos no plano plurianual.

O GEF procurava realizar formações internas orientadas por um professor com mais conhecimento de certa matéria para os colegas, especialmente nas matérias onde existiam maiores dificuldades em termos de lecionação, por outro lado, as modalidades estão sempre a evoluir e havia necessidade de os professores manterem uma formação contínua e atualizada. Tinham também uma participação ativa nas escolas do 1º ciclo do agrupamento, lecionando EF aos 3º e 4º anos, em conjunto com os professores titulares das turmas respetivas. O objetivo era que o professor titular depois repetisse a aula, noutro dia da semana. Procurando garantir que os alunos cheguem à escola sede no 5º ano com um nível de desenvolvimento motor adequando à idade, seguindo os Programas Nacionais de Educação Física (PNEF), e permitindo uma uniformização ao nível das competências e rotinas adquiridas pelos alunos das diversas escolas do agrupamento.

Todos os elementos do grupo utilizavam os mesmos documentos orientadores para a lecionação da EF. Como por exemplo o Regulamento Interno, o Plano Plurianual ou o Perfil do Aluno - protocolo único de avaliação.

Numa lógica mais operacional, o trabalho coletivo desenvolvido pelo GEF assume-se como um fator determinante no sucesso dos alunos através do desenvolvimento profissional contextualizado. Neste sentido, as orientações metodológicas dos PNEF evidenciam referências concretas consonantes com a investigação, (...) devendo assim assumir-se como uma ferramenta basilar no trabalho do desenvolvimento curricular dos alunos a estabelecer pelos professores (Costa, Onofre, Martins, Marques & Martins, 2013).

2.4.2.Turma

A turma que me foi atribuída era inicialmente composta por 28 alunos, no entanto, no início do ano, entrou uma nova aluna. Esta era composta por 29 alunos dos quais 15 eram rapazes e 14 eram raparigas.

Os alunos encontravam-se numa faixa etária que variava entre os 13 e os 15 anos, perfazendo uma média de idades de 13,93 anos.

Relativamente à nacionalidade dos alunos, a turma era composta maioritariamente por alunos de nacionalidade portuguesa, sendo apenas um aluno de nacionalidade brasileira. Havia dois alunos, gémeos que eram bilingues.

Relativamente ao apoio social, havia seis alunos no escalão B e três alunos no escalão A.

Quanto a problemas de saúde, havia 12 alunos com problemas de saúde. Sete alunos com alergias, três alunos com asma, quatro alunos com dificuldades visuais e uma aluna com epilepsia.

No que dizia respeito ao percurso escolar dos alunos, a turma era composta apenas por um aluno repetente.

Havia duas alunas com necessidades educativas especiais por terem dislexia. Ao nível da EF só precisavam de adaptações ao nível dos conhecimentos, não descontando erros ortográficos em provas escritas.

A turma, de modo geral, era considerada pela maioria dos professores do conselho de turma como muito heterogénea, havendo um grupo de alunos muito bons e interessados, no entanto a maior parte dos alunos eram pouco ambiciosos, com maus métodos de estudo e pouca motivação para as atividades em que participam, havia ainda vários alunos considerados perturbadores e que desencaminhavam outros colegas. Esta caracterização era evidente na disciplina de EF, sendo um dos meus focos de trabalho, encontrar estratégias que permitissem aumentar a motivação dos alunos, como por exemplo, manter a estrutura das aulas para reduzir os tempos mortos e ter várias progressões de cada exercício de maneira a manter o desafio para todos os alunos. Assim uma vez que era uma turma muito heterogénea, procurava individualizar o ensino no sentido de responder às necessidades de cada um uma vez que a turma correspondia bem se tivesse a trabalhar, não podiam ter tempos mortos.

No primeiro período realizei o estudo de turma, esta é uma atividade especialmente importante uma vez que para conseguir intervir numa turma como professor, é essencial conhecer e compreender as relações que existem na turma.

Este estudo foi essencial para me ajudar no planeamento e clima das aulas, nomeadamente na formação de grupos. Na turma havia vários alunos que não se davam bem com outros colegas. Como tal este estudo permitiu-me identificar onde

existiam conflitos e separações e posteriormente, criar grupos de trabalho que procurassem por um lado, combater estas separações, mas de forma controlada. Desta forma conseguia ter um melhor clima de aula, mais propício à aprendizagem, ter os alunos mais motivados e procurar melhorar as relações dos alunos na turma.

3. Intervenção na turma

3.1. Planeamento

Apesar das competências adquiridas ao longo da formação inicial, a realidade revelou relativamente à elaboração dos diferentes níveis de planeamento, a necessidade de um estudo mais aprofundado, nomeadamente no que diz respeito ao modo como os diferentes níveis de planeamento se relacionam em prol de objetivos a curto e a longo prazo. Por outro lado, senti dificuldades na aplicação prática dos conhecimentos adquiridos, uma vez que apesar de saber como se fazia teoricamente, nunca tinha elaborado qualquer tipo de planeamento, além do plano de aula.

Segundo, Gomes, Martins e Carreiro da Costa (2017), o professor deve questionar-se sobre os objetivos de aprendizagem, a atividade realizada pelos alunos e a própria atividade enquanto professor de EF.

O planeamento define-se por um conjunto de decisões prévias à intervenção pedagógica na fase pré-interativa de ensino (que objetivos, o que ensinar, como organizar a aula e as tarefas, como gerir o tempo...), podendo o planeamento ser de curto prazo (plano de aula, semanal), de médio prazo (plano de unidade de ensino), de longo prazo (plano anual de turma, Projeto Curricular de Escola) ou de muito longo prazo (planos plurianuais, de ciclo de ensino, Projeto Político Pedagógico de estabelecimento) (Januário, 2017).

A avaliação inicial passa por os alunos sejam confrontados com todas as matérias de EF selecionadas, tendo por referência o PNEF e as adaptações que o grupo entendeu efetuar aquando da elaboração do seu projeto educativo; necessita de um período de tempo alargado para que o professor possa recolher dados sobre a forma como os alunos aprendem e prognosticar o seu desenvolvimento; finalmente é necessário que o contexto das aulas onde ocorre essa avaliação seja típico da aula de EF onde o ensino aprendizagem são características fundamentais, num clima de permanente desafio e não apenas um período em que os alunos são examinados (Carvalho, 1994).

Assim, o primeiro plano realizado foi o de avaliação inicial, este procurou explicar as diferentes matérias a serem avaliadas ao longo das cinco semanas estabelecidas para a realização da avaliação inicial, mas logo após a primeira aula percebi que teria que ajustar o planeamento elaborado, uma vez que não foi possível avaliar todos os alunos nas matérias definidas para aquela aula. Essa dificuldade surgiu porque tinha pouca experiência em observar, não sabia o nome de todos os alunos, o que atrasava o registo, e ao mesmo tempo, procurava registar tudo. Rapidamente percebi que seria muito mais eficiente se apenas registasse os alunos que não conseguiam fazer e no final da aula preenchia o resto da grelha. Estas

grelhas foram feitas tendo em conta os critérios definidos pelo GEF no protocolo de avaliação inicial. Nas aulas seguintes identifiquei alunos prioritários porque ainda não tinham sido observados (por norma aqueles que não se destacam) desta forma consegui garantir que avaliava todos os alunos nas diferentes matérias. Uma das maiores dificuldades dos estagiários passa pelo planeamento, nomeadamente a coleta de dados, no entanto devido à evolução de competências durante o período de Estágio, o momento de coleta de dados é importante ser assinalado porque os resultados obtidos serão diferentes no início, no meio e no final do estágio (Januário, 2017).

Após o término da avaliação inicial, realizei o balanço da mesma que me permitiu refletir sobre algumas práticas nomeadamente a apresentação de matérias que iriam ser lecionadas, à exceção das matérias alternativas, e ficaram a conhecer também os testes do Fitescola e a importância dos mesmos. Desta forma após a avaliação inicial já todos estavam familiarizados com as matérias obrigatórias o que facilitou a fluidez das aulas seguintes. Procurei diagnosticar, prognosticar e projetar o nível de cada aluno em cada uma das matérias o que foi essencial para perceber o nível de desenvolvimento da turma e definir matérias prioritárias uma vez que estas eram aquelas em que mais alunos tinham dificuldades. Para a formação de grupos de trabalho além do nível de desempenho de cada um foi também necessário conhecer a personalidade de cada aluno.

Questões que ajudaram na avaliação inicial foram: o protocolo de avaliação inicial porque o GEF tinha um perfil do aluno que especificava os objetivos gerais, e para cada matéria e nível (I,E,A) a situação de avaliação, as competências necessárias e indicadores de observação. Tornando a avaliação inicial mais fácil, organizada, focada, e uniformizada entre todos os professores do GEF; e as conferências pós-aula que foram essenciais para melhorar mais rapidamente tanto em aspetos organizacionais (disposição do material no espaço, por exemplo) como ao nível dos objetivos do professor como o posicionamento ou a colocação de voz.

A introdução de rotinas também começou na avaliação inicial, rotinas como definir o local de instrução inicial e balanço final e de que forma os alunos deveriam estar dispostos nestes momentos da aula; introduzir o funcionamento da aula por estações, no entanto, o facto de mudar de espaço e de matérias todas as semanas (uma vez que em reunião de GEF ficou definido que durante a avaliação inicial a rotação dos espaços seria todas as semanas), dificultou a introdução deste tipo de rotinas, especialmente numa turma agitada como era esta. Assim aprendi que era importante ter uma estrutura semelhante entre as aulas da mesma unidade de ensino, sendo esta uma competência que foi trabalhada ao longo dos dois primeiros períodos.

A definição dos objetivos é a decisão mais importante e o ponto de entrada da planificação, constituindo a meta a atingir no final de cada nível de plano, sendo que cada nível de plano possui um nível de objetivos próprio. O diagnóstico de alunos refere-se aos pré-requisitos ou aos dados de entrada que os alunos possuem ou devem possuir no início de cada processo; assim os processos de avaliação inicial são fundamentais para cada nível de planeamento (Januário, 2017).

No planeamento da segunda etapa e da primeira unidade procurei definir objetivos para os vários níveis de alunos, no entanto, estes objetivos foram demasiado ambiciosos e pouco específicos, o que dificultou o balanço dos mesmos documentos. Nos planeamentos seguintes da 2ª e da 3ª etapas, procurei definir objetivos cada vez mais reais, individualizados e sequenciais o que ajudou na condução das aulas e na avaliação formativa porque sabia o que esperar e pedir a cada aluno, quem é que conseguia e não conseguia atingir os objetivos.

Segundo Carvalho 1994, é necessário escolher objetivos ambiciosos mas possíveis, que, respeitando as possibilidades dos alunos, se constituam como um desafio à superação das suas dificuldades e à elevação das suas capacidades.

A 4ª etapa, desenvolvimento e consolidação, foi mais complicada de planear, sendo necessário passar pelas matérias que mais alunos precisam de consolidar. Foi necessário fechar os níveis das várias matérias, de modo a que os alunos conseguissem atingir os seus objetivos. Assim, trabalhavam apenas o que precisavam, era necessário ter um planeamento mais objetivo e focado nas necessidades individuais de cada aluno.

Um aspeto que procurei melhorar foi o planeamento da aula tipo que precisava de mais detalhe e de desenhos que exemplificassem o posicionamento tanto do professor como dos alunos e a disposição das várias tarefas no espaço.

Sendo uma turma muito agitada, e imprevisível, no sentido em que tanto podia ter todos os alunos a fazer a aula, como numa aula podia ter dez alunos sem material e que dentro desses alunos que estavam de fora se fossem dos alunos mais perturbadores toda a dinâmica aula iria ser diferente. Como tal, o planeamento torna-se essencial, segundo Januário (2017), quanto maior a imprevisibilidade do sistema mais importante se torna o planeamento, ajudando a reduzir essa margem de imprevisibilidade e a controlar a atividade. O planeamento, quando é adequado traz várias vantagens para o professores, especialmente para os mais inexperientes como; reduzir a incerteza e a ansiedade, visualização prévia do cenário de ensino, simulação e consecutiva redução de erros e maior intencionalidade nas ações do professor (Henrique, Januário & Anacleto, 2015).

Com os dados da avaliação inicial desenvolvi o plano anual de turma que contemplava a caracterização da turma, dos recursos e o planejamento ao nível das três áreas para todo o ano letivo.

O plano anual de turma, deve contemplar: os objetivos específicos da disciplina no ciclo de ensino, a caracterização da turma que inclui as capacidades iniciais e características específicas dos alunos que merecem realce, incluindo os que têm necessidades educativas especiais, as matérias nucleares e alternativas, a calendarização anual e a caracterização dos recursos disponíveis, estratégias globais, as atividades prioritárias e os princípios pedagógicos definidos como essenciais (Januário 2017).

A EF procura incluir todos os alunos, independentemente das suas diferentes características, adquiram competências, habilidades, atitudes, valores, conhecimentos e a compreensão da importância da atividade física e desportiva regular ao longo de toda a vida (Januário & Damas, 2015).

A principal dificuldade na realização deste documento foi encontrar estratégias para resolver os problemas apontados. No início do ano o meu foco ainda se encontrava muito na atuação do professor e em questões organizacionais da aula, apenas com o passar do tempo e à medida que ganhei mais à vontade e confiança nas aulas consegui ir-me focando nas necessidades específicas dos alunos. Consequentemente ao nível do planeamento esse nível de reflexão foi procurado nos documentos seguintes, procurando introduzir objetivos mais realistas, específicos de cada aula e direcionados às necessidades dos vários alunos de forma proporcionar uma aula inclusiva e específica.

A definição de objetivos individuais e de grupo assume uma influência direta no empenho dos alunos para que estes realizem com prazer os exercícios propostos, o que os leva à noção de autoconceito de competência dos alunos (Santos, Silvério, Martins & Costa, 2017).

Ao longo da elaboração dos vários documentos fui evoluindo, colmatando falhas e tornando os documentos mais claros e objetivos, isto só foi possível com a constante interação entre os orientadores e colega de estágio através de feedback, troca e partilha de experiências. Um planeamento mais detalhado e objetivo facilitou também o desenvolvimento e melhoria na condução das aulas.

3.2.Avaliação

Avaliar passa por, sempre que necessitamos de tomar uma decisão, recolhemos um conjunto de informações que consideramos pertinentes, analisamos essas informações à luz de determinados critérios e, em função dessa análise, tomamos uma determinada decisão que, mais tarde, confirmaremos se foi efetivamente uma boa ou má decisão (Araújo, 2017).

O ato de avaliar envolveu um conjunto de ações com um propósito definido à partida: a observação e a recolha de informações ou evidências de uma forma planeada, sistemática ou de uma forma informal; a formulação de um juízo de valor, sustentado num conjunto de referenciais (critérios de avaliação que devem estar estabelecidos previamente); uma tomada de decisão; uma nova observação e recolha de informações, no sentido de verificar se a decisão tomada cumpriu o propósito, inicialmente definido (Araújo, 2017).

Na disciplina de EF, a avaliação é feita em três áreas de extensão: atividades físicas, aptidão física e conhecimentos.

Segundo Brookhart, (2001), usar a avaliação para desenvolver e melhorar a aprendizagem e o ensino é fazê-lo com um propósito formativo. Por outro lado, usar a avaliação para expressar ou tomar decisões sobre o resultado final de um processo de aprendizagem é fazê-lo com um propósito sumativo.

A avaliação formativa da turma, era feita essencialmente através de grelhas de observação. Para avaliar a área das atividades físicas utilizava grelhas de observação com os critérios definidos pelos vários níveis introdutório e elementar, de acordo com o perfil do aluno e as normas de referência para o sucesso, no final de cada aula atualizava as grelhas com as competências que os alunos já conseguiam realizar. Geralmente no final da unidade ou da etapa podia haver uma situação de avaliação mais analítica em que via a turma toda para conferir quem já tinha adquirido determinada competência.

Também se pode aprender avaliando, evidenciando o impacto que, a autoavaliação produz na melhoria da aprendizagem, ao consciencializar os alunos dos seus erros, ao permitir que os alunos conheçam os objetivos de aprendizagem e que saibam o que podem e devem fazer para concretizar esses objetivos. Esta última afirmação coloca o aluno no papel de protagonista, com autonomia na gestão da sua aprendizagem, considerando que é avaliação formativa quando lhe providencia informação para a melhoria da sua aprendizagem (Araújo, 2017).

Na terceira etapa, em modalidades como a ginástica que a maioria da turma gostava menos e tinha dificuldade em estar focada na tarefa, procurei que os alunos participassem de forma mais ativa e informada na sua avaliação formativa, como tal,

utilizei o estilo de ensino, autoavaliação, os alunos tinham conhecimento dos elementos que faltavam a cada um para atingirem o nível introdutório ou o nível elementar, consoante os casos, assim só treinavam o que precisavam e estavam a par da sua evolução, mantendo-os mais motivados durante as aulas. Esta responsabilização dos alunos passava por, cada um deles ir consultar o que precisava de trabalhar (no papel afixado onde estavam os elementos que eram destinados a cada um naquela aula) e durante a aula focavam-se a realizar apenas 2 ou 3 elementos, quando já tivessem conseguido atingir algum, chamavam-me e eu dava feedback, se já conseguissem fazer o que tinha sido proposto iam à folha colocar um visto, e na próxima aula já se focariam noutro elemento. Desta forma tinham noção do estava a ser avaliado do que ainda faltava aprender e ficavam motivados uma vez que na maioria a evolução era notória.

Relativamente à área das aptidão física, esta foi avaliada através dos testes do FitEscola. Nas duas últimas semanas da avaliação inicial, destinadas aos testes de aptidão física, como foi definido numa das reuniões do GEF, foram avaliados todos os testes. Na etapa seguinte apenas realizaram o teste do vaivém (uma vez que foi aquele em que mais alunos ficaram fora da zona saudável, na avaliação inicial) os alunos que estavam fora da zona saudável, para lhes dar uma oportunidade de mostrarem uma evolução desde o início do ano, e os alunos que não tinham realizado o teste na avaliação inicial. Voltei a aplicar os testes: do vaivém; dos abdominais; e das extensões de braços a toda a turma no final do segundo período. Com o objetivo de certificar as capacidades de todos os alunos nos testes que são condição para o sucesso, segundo os critérios do GEF.

Em relação à área dos conhecimentos, foi feito um teste diagnóstico com os conteúdos lecionados no ano anterior, durante a avaliação inicial.

Durante a segunda etapa foi lecionado o tema “Sistemas e estruturas que participam na produção de movimento”, no final feita uma questão de aula (individual e com três perguntas) sobre os conteúdos lecionados. No segundo período houve uma prova de aferição comum (igual para todas as turmas do 9º ano), sendo uma forma de uniformizar tanto a avaliação como os conteúdos lecionados pelos diferentes professores. No terceiro período, realizaram uma nova questão de aula.

Primeiramente, a avaliação da turma foi feita através da avaliação inicial, em todas as áreas e matérias, segundo as normas definidas pelo GEF e os PNEF. Esta avaliação tem o objetivo de diagnosticar e prognosticar todos os alunos nas diferentes áreas. Permitindo-me definir as matérias prioritárias e consequentemente traçar o planeamento da turma.

Se o propósito da avaliação for formativo, tem de providenciar feedback ao aluno com vista à melhoria e regulação da sua aprendizagem e possibilitar a recolha de informações que possam ser usadas pelo professor para (re)orientar o ensino, em função das efetivas necessidades dos alunos (Araújo, 2017).

A avaliação formativa foi um processo contínuo no decurso das várias etapas e decorreu ao longo das aulas através de estratégias definidas tais como: o questionamento, o feedback, o planeamento de períodos de observação e a utilização de grelhas de observação para recolher dados. Há medida que o ano foi avançando esta dimensão da avaliação teve cada vez mais relevância e foi mais bem sucedida, uma vez que no início os objetivos definidos foram muito globais foi mais difícil de orientar a avaliação formativa. Ao aperceber-me desse erro, fui especificando cada vez mais ao nível do planeamento os objetivos que pretendia para cada aluno ou grupo de alunos. Desta forma a avaliação formativa começou estar mais presente nas aulas de uma forma natural e necessária, na medida em que me permitia concluir se os objetivos estavam a ser cumpridos e se eram adequados aos alunos em questão.

Se por outro lado, se o propósito da avaliação for sumativo, o processo de avaliação deve proporcionar um balanço final sobre a aprendizagem, é da responsabilidade do professor e deve proporcionar um juízo de valor globalizante, uma qualificação dos produtos de aprendizagem que pode ser expressa através da classificação (Araújo, 2017).

A avaliação sumativa esteve presente no final de cada período. Tendo como principal função de certificar as competências desenvolvidas pelo aluno nas três áreas de extensão da EF.

De acordo com Araújo (2017), em momentos específicos ao longo do ano e, principalmente, no final do processo de aprendizagem, temos, obrigatoriamente, que fazer momentos de balanço em que verificamos as aprendizagens conseguidas. Estes momentos de balanço são realizados com orientação retroativa. É como tirar um fotografia ao desempenho do aluno. É verificar tudo aquilo que ele conseguiu desenvolver e também determinar o que ficou por aprender.

A classificação final nos primeiro e segundo períodos foi estratégica, em alguns casos serviu como uma motivação para os alunos continuarem a trabalhar e noutros casos serviu como um alerta para compreenderem a importância da postura que devem ter em aula. Já no terceiro período a classificação final é um reflexo do trabalho realizado pelos alunos ao longo de todo o ano, não só ao nível das atividades físicas, da aptidão física e dos conhecimentos mas também das atitudes e do saber estar em aula.

O propósito da autoavaliação é providenciar informação aos alunos que possa ser usada para melhor compreenderem como é que aprendem. A autoavaliação depende do feedback dado pelo professor e daquilo que os alunos descobrem sobre eles e sobre a forma como aprendem. A emancipação ao nível do saber e a aprendizagem ao longo da vida requerem o desenvolvimento desta autonomia, sabendo aplicar o que sabem sobre a sua aprendizagem. A autoavaliação também implica a análise da forma como se aprende. Essa análise envolve competências que devem ser planeadas e desenvolvidas ao longo do tempo (Araújo, 2017).

No final de cada etapa os alunos faziam a autoavaliação dos conteúdos lecionados nas três áreas, o que permitia que tivessem conhecimento de como era feita a avaliação e do que necessitavam de trabalhar para atingir os seus objetivos. Após a primeira autoavaliação conclui que a grande maioria dos alunos tinha pouca noção dos critérios e consequentemente da sua prestação na aula de EF. Assim nas aulas seguintes procurei focar os critérios de êxito como fazia anteriormente (no entanto a turma era muito agitada e a maioria dos alunos retinha pouca informação na instrução), mas em vez de os comunicar à turma questionava diferentes alunos individualmente, para me certificar que aos poucos todos estariam a par dos critérios. Nas autoavaliações seguintes foi possível observar uma melhoria neste aspeto, já sabiam que níveis correspondiam certas competências. Este foi um passo importante para os conseguir motivar durante as aulas, como sabiam o que tinham de fazer para atingir os objetivos que pretendiam, mostravam-se mais focados e aplicados nas tarefas.

Sancho e Pastor (2017), consideram que dar poder aos alunos para participarem nos seus processos de avaliação e de classificação ajuda-os, sempre ou quase sempre, a aprenderem mais, a aperceberem-se dos seus erros e a saberem onde têm de melhorar.

3.3. Condução

As competências de condução tiveram um papel essencial ao longo de todo o processo de formação, na medida em que foi a condução que me permitiu ou não concretizar tudo o que foi previamente planeado.

O 9º B era uma turma muito agitada, com vários comportamentos fora da tarefa e alguns alunos com pouca motivação. Tendo por base o planeamento, a condução das aulas já lecionadas, procuraram corresponder da melhor forma aos objetivos definidos para cada sessão, tanto ao nível do acompanhamento dos alunos, como do tipo de feedback privilegiado, como nos estilos de ensino predominantes.

No início do ano, nas primeiras duas aulas fiz a chamada dos alunos, apesar de perder mais tempo foi uma estratégia para decorar os nomes deles mais rapidamente, a medida que o ano avançava já contava quantos alunos estavam na aula durante a corrida inicial e no final da aula marcava numa folha as presenças, sendo esta questão mais automatizada perdia menos tempo de aula.

Segundo Marques (2004), a transmissão de informação deve respeitar duas regras: o professor deve evitar longas exposições para não consumir o tempo da aula, penalizando os momentos de prática de aprendizagem; e a informação deve ser clara de maneira a que os alunos retenham a informação veiculada pelo professor.

A instrução inicial foi uma preocupação, especialmente ao longo do primeiro período. A instrução inicial tem como objetivo transmitir uma informação sucinta focada e significativa dos objetivos, das situações de aprendizagem, da estrutura e da organização da aula, situando as aprendizagens a promover na atividade referente e identificando a sua relação com as aprendizagens anteriores. O professor deve certificar-se da compreensão da mensagem transmitida por parte dos alunos, recorrendo sobretudo ao questionamento, e reformular essa informação se necessário. (Martins, Gomes & Costa, 2017) No início falava muito rápido e a turma não acompanhava toda a informação. Ultrapassada esta questão, notei que outro motivo para a falta de atenção era a disposição dos alunos que se sentavam muito próximos uns dos outros e sem criar a meia lua como lhes tinha sido pedido, para solucionar este problema procurei ser mais intransigente não começando a instrução inicial sem que estivessem todos sentados com a postura apropriada e com a disposição que eu tinha solicitado, nas primeiras aulas esta questão tirou algum tempo mas depois os alunos começaram a entrar na rotina, eu também comecei a usar outras estratégias como o questionamento e assim a instrução inicial foi-se tornando cada vez mais eficiente. O que facilitava muito a fluidez da aula e minimizava os

tempos de espera uma vez que os alunos já sabiam qual a estrutura da aula, quais os objetivos e os critérios de sucesso para os diferentes grupos e tarefas.

Relativamente ao conteúdo, o professor deve destacar os elementos fundamentais para o êxito do exercício, o número de referências deve ser reduzido, pois muito dificilmente os alunos conseguem reter um vasto conjunto de indicações (Marques, 2004). Como tal procurava apresentar duas componentes críticas em cada exercício, seguindo uma ordem progressiva das componentes mais globais para as mais específicas, aula após aula dando continuidade às aprendizagens.

A informação visual é mais facilmente assimilada do que a informação verbal (Marques, 2004), assim sendo e muitas vezes também para ganhar tempo dos alunos em atividade, pedia a um aluno para fazer a demonstração enquanto dava enfoque às componentes críticas do exercício.

Relativamente ao balanço de final de aula, era feito todas as aulas, para projetar as próximas aulas e para realçar os pontos positivos e negativos tanto ao nível das aprendizagens, como da disciplina e atitudes da turma, desta forma os alunos podiam acompanhar melhor o meu desenvolvimento e estar a par das suas aprendizagens. Além disso, perspetivando o que iríamos fazer na próxima aula, ganhava tempo na aula seguinte, uma vez que havia continuidade dentro das UE. Além disso, especialmente em aulas, que tinham corrido muito bem ou em aulas que tinham corrido mal, questionava os alunos sobre quais achavam terem sido os pontos fortes e os pontos fracos da aula. Por um lado, para os fazer refletir sobre a aula e por outro, para os motivar.

Segundo Onofre (1995), é muito importante que o professor utilize um sistema de controlo do nível geral de realização dos diferentes alunos, e possa, em cada uma das sessões, realizar um balanço sobre a forma como estiveram na aprendizagem. Se os alunos forem implicados neste processo de apreciação, o seu nível de responsabilidade e empenha na atividade será maior.

Segundo Martins, et al. (2017), o tempo potencial de aprendizagem é o tempo suscetível de promover a aprendizagem, quando na tarefa específica o aluno concretiza oitenta por cento do que é proposto, sem cometer mais de vinte por cento erros, com recurso a meios auxiliares como por exemplo, feedbacks, progressões pedagógicas e finais com critérios de êxito.

Como tal, uma das principais preocupações na condução das aulas relacionava-se com o tempo potencial de aprendizagem dos alunos, uma vez que era o tempo que estes passavam ocupados, com elevado grau de sucesso em tarefas diretamente relacionadas com os objetivos de aprendizagem. De modo a potenciar este aspeto procurava ter uma instrução clara e objetiva, focada nos objetivos

principais da aula e quais os critérios de êxito para atingirem os mesmos, no final da aula fazia um balanço apontado aos aspetos positivos e o que era necessário melhorar. Além disso, consegui diminuir o tempo das transições entre tarefas com a formação de grupos prévios, aulas com a mesma estrutura para que já conhecessem o seu funcionamento e algumas estratégias como contagens ou ritmos sonoros procurando acelerar as transições. Nas transições um aspeto que por vezes me faltava era indicar o sentido da rotação quando fazia a demonstração para que os alunos soubessem à partida para onde se tinham de dirigir e não fosse necessário perder tempo com essa questão. Uma estratégia adotada foi acordar com os alunos que todas as rotações seriam feitas no sentido dos ponteiros do relógio, em todas as aulas, introduzindo esta rotina o problema foi resolvido.

Uma vez que cada aluno tem ritmos diferentes de aprendizagem, a utilização dos estilos de ensino, para além dos objetivos deve ter em conta as necessidades dos alunos, proporcionando tempos e oportunidades de prática ajustados. Um ensino uniforme não garante, a adequação das tarefas às necessidades de aprendizagem dos alunos (Gomes et al., 2017)

Os estilos de ensino mais utilizados foram o estilo de ensino de comando e de tarefa por ser uma turma muito agitada tinha de garantir uma organização das aulas onde tivesse mais controlo sobre a turma. No entanto, se estivesse mais tempo com esta turma e conseguindo um ambiente com menos indisciplina procuraria explorar mais os estilos de ensino divergentes, de modo a dar mais autonomia aos alunos e a fomentar mais o canal cognitivo e emocional.

O estilo de ensino de comando, esta centrado no professor e no conteúdo. Todas as decisões estão centradas no professor. O professor define e demonstra a tarefa a executar, estabelece o local onde se realiza, a sequência, o início e o fim das tarefas, bem como o ritmo das situações de aprendizagem. A demonstração visa permitir que o aluno identifique os pontos críticos da tarefa. Criando condições favoráveis a atingir objetivos que visem: uniformidade, sincronia, reprodução de um modelo (Gomes et al., 2017). Utilizava este estilo de ensino na primeira parte da aula, durante o aquecimento fazendo um aquecimento massivo da turma e em algumas matérias específicas como dança, permitindo-me ter todos os alunos centrados no professor enquanto aprendem a coreografia por reprodução.

No estilo de ensino tarefa, o professor explica e/ou demonstra a tarefa e o aluno executa-a conforme o modelo. O objetivo passa por adquirir a noção de que um desempenho proficiente está associado a repetição da tarefa e ao conhecimento dos resultados. Relativamente aos canais de desenvolvimento o aluno ganha alguma independência ao nível do canal físico, uma vez que decide a que ritmo desempenha

as tarefas. No que diz respeito ao seu canal emocional o aluno vai conhecendo o seu nível de capacidade. E ao nível do canal cognitivo há algum desenvolvimento recorrendo à memória para reproduzir os exercícios (Gomes et al., 2017). Utilizava muito este estilo de ensino na parte principal da aula, nomeadamente em matérias de desportos individuais ou exercícios analíticos de desportos coletivos. Assim em matérias como a ginástica explicava os vários elementos aos alunos e autonomamente reproduziam-nos indo melhorando aos poucos até conseguirem realizar, com a ajuda de feedback do professor.

A definição dos grupos foi também uma tarefa que me levantou algumas questões, não pela dificuldade na decisão de criação de grupos de nível homogéneo ou heterogéneo, mas sim pela relação complicada e conflituosa que alguns alunos tinham com outros. Este aspeto foi evidente no teste sociométrico onde se revelaram pequenos grupos dentro da turma que se revelaram tanto a nível afetivo como das aulas de EF. Esta questão levou-me a criar grupos de nível que contemplassem as relações interpessoais dos alunos de modo a fomentar o trabalho de grupo e a autonomia das suas aprendizagens.

Para melhorar a capacidade de observação é muito importante que o professor adote um posicionamento no espaço de trabalho que lhe permita manter sob controlo visual a maior parte dos alunos, bem como um deslocamento que lhe permita interagir com todos os alunos (Onofre, 1995).

Um dos principais objetivos que defini ao longo das várias etapas foi o cuidado com o posicionamento. De acordo com Martins, Gomes e Carreiro da Costa, (2017), quando o professor se posiciona mais próximo nunca deve ter alunos nas suas costas e deve “varrer” regularmente com o olhar todas as atividades e emitir feedbacks à distância, de forma a sinalizar que está atento e pronto para ajudar todos os alunos. O professor deve também privilegiar a deslocação pelas zonas periféricas do espaço de aula (Piéron, 1999).

Como já referi, a turma era agitada e tinha vários comportamentos fora da tarefa que podiam, inclusivamente por em perigo a sua segurança ou a dos colegas. Como tal, era fundamental manter-me numa posição em que conseguisse ver toda a turma, com o passar do ano letivo este aspeto foi melhorando, passei a utilizar mais feedback à distância acima de tudo para manter a turma focada e mostrando que mesmo quando estou mais afastada da atividade continuo a ver como estão e se estão a trabalhar, o que lhes transmitia alguma obrigação para continuarem a tarefa.

Outro aspeto que procurei melhorar ao longo do ano, em particular quando estava mais a vontade com o aspeto do posicionamento, estava relacionado com os feedbacks. Segundo Piéron (1999), o feedback diz-se apropriado quando a informação

fornecida pelo professor é ajustada ao desempenho realizado pelo aluno e às suas insuficiências. Os professores mais eficazes são mais precisos na identificação dos erros cometidos pelos alunos, enquanto que os menos eficazes focam-se mais frequentemente em erros não existentes, proporcionando feedbacks inapropriados. Os professores mais eficazes dão mais feedbacks, adequados e específicos, e passam menos tempo em observação silenciosa.

Para ser eficaz o feedback fornecido deve ser específico, imediato, com baixa densidade informacional, positivo, audiovisual, centrado na modificação do comportamento motor e na promoção da autonomia, e apropriado (Martins, Gomes & Carreiro da Costa, 2017). Na primeira etapa os feedbacks foram predominantemente avaliativos. Nas etapas seguintes procurei corresponder às necessidades dos alunos dando feedbacks prescritivos, descritivos e interrogativos, no entanto por vezes ainda me esquecia de fechar o ciclo de feedback.

O carácter positivo do feedback pedagógico é fundamental para que o aluno possa ter uma participação mais motivada na aprendizagem (Onofre, 1995). Sempre privilegiei o feedback de carácter positivo uma vez que no início do ano me apercebi que os alunos reagiam melhor a este tipo de feedback.

Durante as aulas procurei seguir o planeamento, no entanto por vezes surgiam imprevistos, como ter vários alunos sem fazerem aula ou estar a contar com um material que não estava disponível, nesses momentos procurei adaptar-me às circunstâncias e contornar o problema. Outro exemplo, era quando sentia que um exercício era desajustado, por haver uma grande taxa de sucesso ou de insucesso, procurava adaptá-lo às necessidades dos alunos de forma a melhorar as suas aprendizagens.

Questões relacionadas com o equipamento e materiais, como o tamanho/ peso da bola; e questões de regulação como a alteração das regras devem ser consideradas (Januário, Damas, 2015). Desta forma é possível fazer pequenas manipulações no grau de dificuldade dos exercícios proposto de modo a haver uma maior especificidade do ensino.

Quanto à indisciplina, a turma tinha vários comportamentos de indisciplina e era muito heterogénea havendo alunos que praticamente todas as aulas perturbavam e outros que eram exemplares, sendo os segundos em menos número. Como tal a indisciplina foi uma grande preocupação ao longo de todo o ano letivo.

Segundo, Maques (2004), o professor deve dar a conhecer desde o início da atividade, quais são os comportamentos desejados e quais os que não são desejados, passando o aluno a estar ciente do que pode ou não fazer. Em matérias que envolvem mais risco como a luta ou a ginástica, procurava dar enfoque a alguns

comportamentos que seriam indesejados, no entanto deveria ter sido um aspeto mais trabalhado uma vez que era necessário em todas as aulas, pela falta de experiencia assumia que os alunos já saberiam que comportamentos deveriam tomar, desta forma aprendi que é essencial cada professor criar as suas próprias rotinas, em conjuntos com os alunos, tanto ao nível organizacional como disciplinar desde a primeira aula.

No final de cada aula com o objetivo de refletir e melhorar a minha condução da mesma, fazia a autoscopia, posteriormente em conferência pós-aula as minhas ideias eram confrontadas com as de quem esteve a assistir (orientadora e colega de estágio), estas conferências e a própria autoscopia foram momentos essenciais de aprendizagem, onde eu avaliava o que correu bem e mal da minha parte, e acima de tudo, como e em que aspetos tinha de melhorar.

4. Intervenção na escola

A participação na escola, baseava-se no desenvolvimento de competências relacionadas com o DE e com atividades de dinamização na escola como a experiência de professor a tempo inteiro e o torneio de voleibol.

4.1. Desporto Escolar

Em primeiro lugar quanto ao DE, estava inserida no núcleo de voleibol infantis B feminino e masculino.

4.1.1. Divulgação

Cabe aos vários professores de EF divulgarem e motivarem os alunos para a participação no DE. Se esta divulgação não for eficaz, pode comprometer a adesão e por sua vez o nível de prática das crianças e adolescentes (Carvalho, Martins, Costa, Cardoso, Gomes & Carreiro da Costa, 2017). Para divulgar o núcleo de estágio de voleibol, fiz um cartaz que foi colocado em locais estratégicos da escola. Além disso, em reunião de GEF, foi partilhado entre todos os professores as várias atividades para informarem as suas turmas.

De notar que a participação no DE é reduzida, sendo um sinal negativo, uma vez que todos os adolescentes que andam na escola têm possibilidade de frequentar o DE gratuitamente, além de ser ministrado por um professor e de ser uma atividade organizada. É necessário intervir e aumentar os níveis de AF dos adolescentes, em particular das raparigas e o contexto da escola e do DE pode ser potenciado para aumentar os níveis de AF nos adolescentes (Manaças, Martins, Marques & Carreiro da Costa, 2017). O problema apresentado pela literatura centra-se numa questão de participação. No entanto, no núcleo de DE onde estive inserida, o principal problema era a assiduidade. O grupo era grande, no entanto, faltavam a vários treinos, muitas vezes por terem de estudar ou ir para centros de estudos. Isto evidencia que o país continuam a dar mais importância às atividades letivas do que à AF. Estando os alunos comprometidos a uma atividade deveriam dar-lhe prioridade.

4.1.2. Encontros

No ano passado as reuniões do DE começaram mais tarde do que é habitual, como tal, não houve competições no primeiro período. No entanto, tivemos um encontro-treino com a Escola 2/3 Conde de Oeiras, onde participei acompanhando a equipa até à escola onde foi o encontro, dando o aquecimento à equipa, e na organização do encontro, cronometrando o tempo dos jogos. Além disso procurei dar

feedback às equipas que estavam a jogar, tanto a nível técnico-tático como a nível mental para que estivessem focados na tarefa sem se sentirem demasiado pressionados por estarem numa competição. Esta experiência foi essencial para por um lado, ainda antes dos encontros, saber como estes funcionam, quais as dinâmicas e de que maneira posso intervir. E por outro lado, foi enriquecedor estar com a equipa num ambiente diferente, de competição e ver como as alunas reagiam a isso e também de que forma eu poderia ajudá-las a superar a tensão da competição.

No segundo período já se realizaram duas competições, uma no Colégio Amor de Deus no dia 27 de Janeiro, e outra na Escola 2/3 Conde de Oeiras no dia 24 de fevereiro. À semelhança do que aconteceu no encontro-treino, participei no torneio acompanhando a equipa até à escola onde se realizou a competição, dando o aquecimento à equipa, dando feedback a uma das equipas que estava a jogar, e a nível organizativo registei as pontuações de cada jogo em cada período para no final apurarmos a classificação da nossa equipa.

No terceiro período, decorreram outras duas competições ambas na EBSC, uma no dia 21 de Março e outra no dia 19 de Maio. Além da participação nos torneios acompanhando a equipa à semelhança do que fiz nos outros períodos, participei ao nível da organização do encontro montando as redes, delineando os campos, e organizando os marcadores e os sítios onde iriam ficar os árbitros e atletas durante os jogos. Foi uma experiência enriquecedora, uma vez que aprendi o que é necessário para organizar este tipo de encontros.

Relativamente aos resultados, estes foram muito positivos uma vez que ganhamos todos os jogos, e consequentemente ficamos em primeiro na classificação final.

Apesar dos bons resultados que a equipa teve, foram analisadas as principais falhas, de forma poderem melhorar. A nível técnico-tático as principais dificuldades detetadas tanto nos treinos como em competições foram por um lado, a colocação na bola no espaço, ou seja, terem em atenção onde está colocada a equipa adversária, e colocarem a bola onde há espaço livre. E por outro lado, a recuperação para as posições iniciais após o ataque, ou seja, depois de atacarem não podem ficar a olhar para a bola, devem voltar para as “posições iniciais”. Estas questões foram depois abordadas durante os treinos entre os encontros, no último encontro foi possível observar uma melhoria significativa, ao nível da intencionalidade das ações técnicas e do foco no jogo.

4.1.3.Coadjuvação dos Treinos

Na coadjuvação dos treinos, como o núcleo tinha cada vez mais alunos e de níveis de prática muito diferentes, procuramos dividir o treino em dois grupos de trabalho. O grupo mais pequeno, onde estavam os alunos com mais dificuldade era da minha responsabilidade.

Como tal, planeei algumas tarefas (sempre com a consulta, troca de opiniões, esclarecimento de dúvidas e acompanhamento da professora) que constituíram a parte fundamental dos treinos. Para corresponder às necessidades dos alunos em questão, também foi necessário estudo autónomo e pesquisa de vários exercícios e progressões.

Durante os treinos as competências trabalhadas foram essencialmente os gestos técnicos, toque de dedos, manchete e serviço. Uma vez que antes de se começarem a preocupar com questões táticas, têm de dominar os gestos técnicos. Outra questão que foi trabalhada é a mobilidade, que é uma falha de vários alunos e que também é essencial num jogo de voleibol, inclusivamente para conseguirem fazer os gestos técnicos corretamente (colocarem-se debaixo da bola).

Uma das principais dificuldades era manter os alunos concentrados nas tarefas propostas, nomeadamente quando fazem situação de jogo 1x1 ou 2x2, fixavam-se nos pontos e nos resultados e perdiam o foco na tarefa. Por este motivo procurava fazer mais exercícios, que fossem desafiantes, e só no final do treino faziam uns minutos de jogo. Era uma estratégia que funcionava, correspondiam muito bem a jogos como a volta a europa/mundo, onde treinavam a mobilidade e os gestos técnicos, com condicionantes, como por exemplo só utilizar manchete/toque de dedos.

Quando havia menos alunos, e não havia divisão em dois grupos, o treino era todo conduzido pela Professora Ana Cristina, eu ajudava com questões organizacionais, de feedback e acompanhamento das tarefas. Procurando ter um papel ativo e contribuir para a evolução dos alunos.

O primeiro período foi um período de adaptação, onde procurei conhecer: como funcionavam as rotinas de treino: as diferenças entre um treino de 45 minutos e um treino de 90 minutos, uma vez que o primeiro para ser produtivo tinha que ser muito mais intenso; os alunos do núcleo, o feitio de cada um, como se relacionavam entre eles e qual o nível de desempenho, no voleibol, de cada um. Como tal, no primeiro período tive uma postura menos interventiva e autónoma nos treinos. Ao longo do segundo e do terceiro período procurei: intervir mais no treino dando mais feedback; com mais autonomia em questões organizativas; experimentar exercícios diferentes, nomeadamente com o grupo dos rapazes; desafiar e motivar os alunos no treino e perceber a diferença da lecionação de um treino e de uma aula.

Senti que evolui ao longo deste ano nomeadamente ao nível do conhecimento da modalidade, do leque de exercícios, de progressões e da identificação do erro. E por outro lado, ao nível da condução do treino conseguindo ser mais interventiva, privilegiando o feedback descritivo, prescrito e interrogativo ao avaliativo.

Relativamente ao planeamento no treino à semelhança do que indicam os princípios do treino, no início de cada período (especialmente do 1º período) e após interrupções letivas há uma maior carga ao nível da condição física. Na semana de treinos antes de uma competição também existe uma preparação mais específica, havendo mais tempo de jogos semelhantes aos das competições para treinar as duplas e aferir quais funcionam melhor.

Apesar do modelo de jogo do DE ser 3x3 neste escalão, como só a Escola Secundária e Básica de Carcavelos e o Escola Secundária de Miraflares é que tinham, qualidade para introduzir este modelo de jogo, foi acordado que nos encontros se jogaria 2x2. No entanto, na última competição, uma vez que o último jogo foi entre estas duas escolas, acordou-se jogar 3x3 de modo a dar uma nova experiência e a motivar os alunos.

Como tal, no final do segundo período e durante o terceiro, com os alunos mais avançados, começámos a trabalhar o jogo 3x3, apresentando as noções de rotação e de passador. Como no último encontro jogámos neste modelo de jogo foi necessário trabalha-lo bem em treino antes.

4.1.4.Planeamento

No início do ano foi proposta uma calendarização, no entanto, não foi possível cumprir, pelo menos para uma parte do grupo. Havia alunos que já estavam a trabalhar questões como a colocação da bola no espaço e noção do posicionamento do adversário no campo, uma vez que já tinham domínio técnico para isso, normalmente eram alunos mais velhos do 7º ano e alguns rapazes do 6º ano. No entanto havia um grupo de alunos do 5º e 6º ano, que ainda estavam a trabalhar os gestos técnicos e a mobilidade. Como tal, no terceiro período foi notória uma evolução de vários elementos do núcleo que no início do ano mal conseguiam fazer um toque de dedos e que no final do ano já conseguiam jogar num jogo 3x3 se estivessem inseridos num grupo de nível mais elevado que o deles. No final do ano praticamente todos os elementos do núcleo tinham adquirido competências como: toque de dedos, manchete, serviço e mobilidade. No grupo das alunas mais velhas a maioria adquiriu competências como: colocação da bola no espaço, noção de passador e recuperação após o ataque.

Depois do último encontro para tornar os treinos mais motivantes e desafiantes fizemos vários jogos de 4x4 os alunos corresponderam muito bem e inclusivamente

começaram a ficar curiosos e com vontade de aprender mais gestos técnicos como o serviço por cima e o remate. Assim aproveitamos o interesse deles para lhes começar a ensinar estes gestos.

Estas experiências permitiram-me:

- 1) identificar diferenças no ensino a alunos de diferentes anos de escolaridade tanto nível da instrução, nomeadamente no cuidado da escolha de palavras e na importância da demonstração, na identificação dos erros nas diferentes fases de aprendizagem. E finalmente, em aspetos motivacionais, uma vez que os alunos mais novos têm mais dificuldade em estar focados numa tarefa;
- 2) conhecer diferentes pedagogias e estratégias a utilizar com alunos destas idades, por exemplo, como eram alunos mais novos fartavam-se mais rápido das atividades, por isso, era necessário ter várias variantes de cada exercício e grande leque de exercícios para tornar o treino dinâmico e desafiante;
- 3) aprofundar o conhecimento sobre a matéria de voleibol;
- 4) alargar o leque de exercícios e progressões;
- 5) treinar a observação e identificação da origem dos erros técnicos e táticos;
- 6) experienciar as diferenças entre a lecionação de uma aula e de um treino, compreendendo que é importante, que os alunos também tenham noção desta diferença. No treino a exigência é maior, a finalidade é diferente (passa por ter resultados desportivos) e a planificação também deve ter em conta estas diferenças;
- 7) colaborar com outros professores do agrupamento.

4.2. Atividades do GEF

Relativamente à dinamização na escola, participei em atividades organizadas pelo GEF, como o corta mato escolar e o do concelho, as provas de aferição do quinto ano, Torneio inter turmas de voleibol e a corrida de precisão. A passagem por estes desafios permitiu-me experienciar diferentes contextos e tarefas que enriqueceram a minha aprendizagem enquanto professora estagiária.

4.2.1. Professor a Tempo Inteiro

Outra atividade a realizar durante o ano de estágio é a passagem por professor a tempo inteiro. Esta experiência consiste num horário aproximado ao de um professor de EF, cerca de 22 horas.

Esta atividade permitiu-me contactar com diversas turmas de diferentes ciclos de escolaridade, conhecendo realidades diferentes, experienciar o que é ter um horário completo a nível de logística entre as diferentes aulas e cooperar com outros professores do grupo, partilhando ideias e experiências.

4.2.1.1. Quinto Ano

Relativamente ao quinto ano, é importante referir as diferenças que senti ao lecionar este ano de escolaridade. Por um lado, a instrução, tanto a inicial, como a específica de cada exercício tinham de ser, detalhadas mas claras, de forma a garantir que os alunos percebam todo o vocabulário utilizado e a tarefa a executar. Para tal, era essencial recorrer à demonstração. Senti que com estas idades, tinha de demonstrar tudo mais que uma vez e questionar sempre no final, para certificar que não tinham dúvidas. Outra diferença era o tempo de cada exercício, para não se fartarem era necessário mudar de exercício a cada 5 minutos, sensivelmente, senão ficavam desmotivados e perdiam o foco e motivação na tarefa.

Ao nível dos exercícios, no final da primeira aula pedi feedback ao professor titular na turma, concluímos que os exercícios foram adequados ao nível dos alunos, mas que poderiam ser mais dinâmicos, nomeadamente os exercícios de condução de bola, para os alunos estarem mais ativos.

Da primeira para a segunda aula, adaptei estes exercícios para serem mais dinâmicos e como já conhecia a turma, fiz diferenciação entre rapazes e raparigas, uma vez que o futebol é uma matéria onde têm rendimentos muito diferentes, à exceção de uma rapariga que trabalhou no grupo dos rapazes. Assim, na segunda aula, as raparigas, continuaram a fazer exercícios de condução de bola e passe com as adaptações necessárias para tornar o exercício mais dinâmico e o grupo dos rapazes já trabalhava em situação de jogo reduzido.

Em suma, era uma turma calma e trabalhadora, na primeira aula senti algumas dificuldades na instrução inicial que rapidamente foram ultrapassadas, ao nível da

condução não houve grandes dificuldades, as transições foram rápidas por isso estiveram bastante tempo em atividade. Da primeira para a segunda aula, adaptei os exercícios e como já conhecia melhor a turma já diferenciei a atividade segundo as necessidades deles.

4.2.1.2.Sétimo Ano

O sétimo ano foi aquele onde notei menos diferenças para o nono ano que leciono.

Com estas idades a comunicação é mais simplificada, não é preciso ter tanta atenção ao vocabulário, no entanto, a demonstração continua a ser essencial para não restarem dúvidas e para os alunos mais distraídos que não ouvem a instrução até ao fim.

Ao nível da condução não houve dificuldades, foi fácil agarrar a turma, eles gostaram da dinâmica da aula por ter tido algumas diferenças, mas mantendo as rotinas a que estão habituados.

4.2.1.3.Décimo primeiro

A principal diferença sentida na lecionação de uma turma de secundário foi a autonomia dos alunos. Ao contrário do que tinha experienciado até então, há uma grande autonomia. Dei a instrução uma vez e fizeram logo bem, queria fazer alguma adaptação porque o exercício estava demasiado fácil e esta dava-se de imediato. Nesse aspeto senti mais facilidade na condução deste ano de escolaridade, são mais calmos, obedientes e isso facilita a transmissão de conhecimento e a fluidez da aula.

Ao nível do planeamento foi a primeira vez que experienciei planear as duas aulas da semana em espaços diferentes, a primeira aula foi no exterior e a segunda no ginásio. Impossibilitando a continuidade entre as duas aulas, neste caso teria sido interessante dar aula a esta turma duas semanas seguidas para experienciar o planeamento com alternância dos espaços, permitindo-me dar continuidade na semana seguinte.

A maior dificuldade que senti foi na parte fundamental da aula, a dar feedback ao grupo dos rapazes, no futebol, muitos deles jogam em clubes e têm um desempenho muito bom, como tal senti dificuldade em intervir e a ajudá-los a melhorar. Provavelmente, é necessário mais estudo autónomo para conseguir atuar nestas situações. Já no grupo das raparigas não senti esta dificuldade e consegui contribuir tanto no basquetebol como no futebol.

4.2.2.Torneio de Voleibol

Finalmente outra atividade que tive oportunidade de organizar em conjunto com o GEF foi o torneio de voleibol. Este enquadra-se no projeto educativo da EBSC e

destinou-se a todos os alunos da mesma, desde o 5º ao 12º ano. A existência de uma “cultura” na escola relativamente ao voleibol leva a que este torneio seja a atividade interna de maiores dimensões organizada no Agrupamento.

No que diz respeito aos objetivos do torneio, estes passavam por promover a responsabilização dos alunos colaboradores na organização; promover um momento de prática que seja dinâmico, interativo e competitivo; promover a cooperação, motivação, empenho e, fundamentalmente, o respeito pelos colegas; promover o desenvolvimento das capacidades dos alunos, tanto a nível físico como afetivo e ético; desenvolver a capacidade organizativa dos núcleos de estágio, relativamente aos recursos espaciais, materiais e humanos; desenvolver a capacidade organizativa de um evento desta envergadura.

A participação nesta atividade foi muito enriquecedora uma vez que nunca tinha participado numa organização de um torneio destas dimensões, desta forma passei a saber o que é necessário, quais são etapas pelas quais é necessário passar, e que é precisa uma grande interajuda e cooperação entre os professores.

5. Intervenção na comunidade

A intervenção na comunidade baseava-se no desenvolvimento de competências relacionadas com a lecionação no primeiro ciclo, o acompanhamento do diretor de turma, o desenvolvimento do estudo de turma e o desenvolvimento de um trabalho de investigação destinado à comunidade.

5.1. Primeiro Ciclo

A lecionação no primeiro ciclo acontecia todas as semanas às turmas do terceiro e quarto ano, na Escola nº1 do Ensino Básico de Carcavelos, em coadjuvação com outro professor do grupo. Na aula também estava presente a professora titular que reproduzia a aula dada à quarta-feira na terça-feira seguinte, desta forma os alunos tinham EF pelo menos duas vezes por semana.

Segundo Martins, Marques, Sarmiento e Carreiro da Costa (2015), é importante que as crianças e jovens pratiquem AF, uma vez que os hábitos adquiridos durante a infância e a adolescência mantêm-se para toda a vida. Como tal, é essencial assegurar que as crianças tenham uma EF de qualidade no primeiro ciclo

As diferenças nos níveis de capacidades motoras devem-se essencialmente às oportunidades de atividade física que lhes são proporcionadas, incluindo a organização e a da qualidade de EF escolar (Quitério, Costa, Martins, Martins, Onofre, Gerlach, Schever & Herrmann, 2017).

A literacia física é uma das principais finalidades da EF e constitui-se como uma porta de entrada para um estilo de vida ativo, reunindo um alargado conjunto de competências, conhecimentos e atitudes que permitem a realização das diversas atividades físicas (Quitério, Onofre, Martins, Martins & Costa, 2016).

Se as crianças apresentam capacidades motoras fundamentais limitadas, como o saltar, correr, agarrar e equilibrar-se então estas terão mais dificuldades em aprender habilidades motoras complexas, em que estas capacidades motoras fundamentais são basilares e compõem o movimento mais elaborado. Se crianças experienciam sucessivos momentos de insucesso ao realizar determinadas tarefas motoras, por apresentarem dificuldades na realização de capacidades motoras básicas, estas vão sentir-se menos motivadas para as aprendizagens complexas e vão evitar envolver-se autonomamente em diversos tipos de atividades físicas (Quitério et al., 2016). Ao ter EF de qualidade no primeiro ciclo o AEC, assegura uma articulação vertical entre a escola primária e básica.

O conhecimento da variabilidade inter-individual, nomeadamente as diferenças existentes entre rapazes e raparigas, do ponto de vista do desenvolvimento motor, é essencial para se estabelecerem metas curriculares e conduzir o ensino direcionado para as necessidades dos alunos (Quitério et al., 2017). Nas turmas que lecionava era

evidente as diferenças de experiências e consequentemente capacidades motoras entre rapazes e raparigas. Elas tinham mais facilidade na manipulação de objetos e eles no controlo do corpo (Quitério et al., 2017). Isto deve-se provavelmente a uma questão cultural, porque as meninas brincam mais com pequenos e delicados objetos e os rapazes têm mais tendência a ter brincadeiras mais físicas. Também na introdução de jogos pré desportivos com oposição, como a bola ao capitão, nota-se uma grande diferença entre os dois sexos, sendo que os rapazes têm maior facilidades. Observando o recreio da escola era fácil concluir porquê, sendo que os estes passavam todos os intervalos a jogar futebol.

Foi uma experiência foi muito enriquecedora dando-me a oportunidade de trabalhar noutra contexto (outra escola), conhecendo novas realidades, e utilizei métodos de ensino diferentes dos que estava habituada, colaborando com outros professores do agrupamento e com alunos de idades muito diferentes das que lecionava na EBSC.

Além disso, muitos dos conhecimentos adquiridos nestas aulas que foram essenciais para as aulas com a minha turma, alguns alunos tinham dificuldades em ações mais básicas e por vezes não sabia como explicar ou que progressões utilizar. Com estas experiência no primeiro ciclo aprendi como abordar estas questões em cooperação com o outro professor do GEF.

5.2.Direção de Turma

Segundo o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, o DT: assegura a coordenação das atividades do conselho de turma, a articulação entre os professores da turma e com os alunos, pais e encarregados de educação (EE); promove a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos; coordena, em colaboração com os docentes da turma, a adequação de atividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno; articula as atividades da turma com os pais e EE promovendo a sua participação; coordena o processo de avaliação dos alunos garantindo o seu carácter globalizante e integrador; apresenta à direção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido.

A direção de turma foi essencial para a minha experiência enquanto professora estagiária. Permitiu-me ter uma relação mais próxima com várias dimensões da comunidade escolar, nomeadamente professores, EE e alunos, em diferentes contextos.

O papel do diretor de turma é essencial para o desenvolvimento da turma em geral e de cada um dos alunos em particular. Uma vez que é ele a primeira pessoa a

quem os professores, pais e alunos recorrem sempre que é necessário qualquer tipo de ajuda/intervenção, quer ao nível comportamental como do aproveitamento da turma.

5.2.1. Aulas de Formação

Relativamente às aulas de formação, foi muito enriquecedor, estar com a turma num contexto diferente, de sala de aula. Fizemos várias atividades relacionadas com questões da turma (planta da sala e eleição do delegado de turma) e com o desenvolvimento humano de cada um, como por exemplo o Plano de Emergência Interno, tanto em caso de sismo como de incêndio; consciencialização dos alunos para o perigo do consumo de substâncias nocivas; responsabilidade social; a importância da reciclagem e manutenção dos espaços comuns limpos.

Enquanto diretora de turma, e nomeadamente enquanto professora de EF, não é fácil planear um ano inteiro de aulas de formação na sala de aula. Aprendi que é importante que as aulas tenham dinâmicas diferentes e que procurem ser muito interativas para que os alunos estejam mais envolvidos na aula, uma vez que conjugar os assuntos da direção de turma e os temas que queremos abordar numa só aula de 45 minutos, é um desafio. Uma vez que todo este planeamento e escolha dos temas a abordar não é fácil, deve ser bem planeado e de forma atempada para que as aulas sejam o mais produtivas possível.

5.2.2. Reuniões do Conselho de Turma

A primeira reunião do conselho de turma realizou-se a meio do primeiro período onde estiveram presentes tanto os representantes dos EE, como o Delegado e o Subdelegado de turma. Estiveram presentes durante o primeiro momento da reunião onde foi feita a caracterização geral da turma e falou-se da situação atual, nomeadamente ao nível do comportamento. Na segunda parte, onde estavam presentes apenas os professores, foi apresentado o estudo de turma e foram identificados elementos perturbadores da mesma, foi decidido que os professores deveriam atuar de forma intransigente relativamente a alguns temas, como o uso do telemóvel.

A segunda reunião do Conselho de Turma decorreu no final do primeiro período com o intuito de serem discutidas as avaliações do período letivo que acabou.

A terceira reunião do Conselho de Turma foi no início do segundo período, a reunião intercalar, apenas algumas turmas têm reunião intercalar no segundo período, a minha turma, como tinha vários problemas ao nível das atitudes e comportamento, teve reunião intercalar. À semelhança do que aconteceu no primeiro período, na primeira parte da reunião estiveram presentes os EE e o subdelegado, juntamente com os professores de cada disciplina, cada um expôs o ponto de situação da turma,

relativamente ao comportamento e ao sucesso escolar, evidenciando que a turma tinha dois grupos de alunos, uns que sabiam estar na aula e que eram interessados e outro grupo de alunos que não sabia estar e que não respeitava os professores nem os colegas. Este tipo de comportamento refletia-se no aproveitamento global da turma. Na segunda parte da reunião, onde apenas estiveram presentes os professores foi aprovado o plano de atividades da turma, e foram aprovadas medidas para procurar melhorar o comportamento, como reportar todos os momentos de indisciplina através do INOVAR e ter uma postura intransigente em relação à turma.

5.2.3. Encarregados de Educação

Acompanhei o Diretor de Turma, nas reuniões de EE, regulares e extraordinárias e na receção individual aos pais.

Nas reuniões de pais realizadas no início de cada período letivo, o propósito era informar os EE da avaliação dos seus educandos, eram propostas estratégias para que os alunos pudessem melhorar o seu comportamento nas disciplinas como forma de compromisso, de forma a envolver os pais na dimensão educativa escolar. Um aspeto que devo destacar e que me levou a refletir de forma séria foi a pouca afluência dos EE (cerca de metade), nomeadamente dos pais dos alunos mais problemáticos. Sem estarem presentes na reunião havia medidas que se pretendiam tomar que não se tornavam significativas para a turma, uma vez que estas não chegavam a quem interessava.

Outra das formas de contacto com os EE decorreu por atendimento pessoal. Com vista à partilha de informação sobre aspetos relevantes dos alunos no contexto escolar, estes momentos constituíram-se, algumas vezes, como situações de desabafo por parte dos EE e que se revelaram importantes na compreensão e no conhecimento dos alunos. Foram tratados assuntos mais sérios como transmitir as diversas ocorrências tais como faltas disciplinares, acumulação de faltas injustificadas e falta de assiduidade aos apoios tutoriais.

Este aspeto fez-me refletir e concluir que, o papel de diretor de turma não é apenas formal e de cumprimento de tarefas. Em muitos casos passa por um desabafo e procura de ajuda para com os alunos.

5.2.4. Estudo de Turma

O estudo de turma, foi importante para conseguir entrevir numa turma como professor e em particular enquanto Diretor de Turma foi essencial conhecer e compreender as relações que existem na turma.

Como tal, foi realizado um teste sociométrico à turma, apliquei três perguntas, uma relativa à dimensão afetiva (Fazes anos no fim de semana. Dos teus colegas de turma, nomeia 3 que gostarias de fossem a tua festa de anos?), outra relativa à

dimensão educativa (Vais estudar para um teste. Dos teus colegas de turma, nomeia 3 com quem gostarias de estudar?) e, finalmente outra relativa à dimensão lúdico-desportiva (Fazes uma equipa na aula de EF. Dos teus colegas de turma, nomeia 3 com quem gostarias de fazer equipa?).

Os alunos tinham de nomear três colegas da turma para cada uma das perguntas.

Relativamente à dimensão afetiva foi possível concluir que na turma havia vários grupos fechados e que não se relacionavam, houve ainda um aluno que não foi nomeado. Sendo esta a dimensão afetiva, conclui que este aluno tinha dificuldades de integração na turma. Verificou-se ainda uma divisão entre rapazes e raparigas.

Na dimensão educativa as escolhas recaíram sobre os alunos com melhores notas, a maioria preferia trabalhar com alunos que consideravam melhores, para tirarem maior proveito da situação, os bons alunos também preferiam trabalhar uns com os outros. Apesar disso ainda foi possível apurar alguns grupos de trabalho recíprocos. Permitindo-me concluir que os alunos mais nomeados também eram aqueles que têm mais sucesso escolar e que eram conhecidos por isso na turma.

Ao nível da dimensão lúdico-desportiva, nomeadamente na EF este estudo foi essencial para me ajudar no planeamento e clima das aulas, nomeadamente na formação de grupos. Na turma havia vários alunos que não se davam bem com outros colegas. Como tal, este estudo permitiu-me identificar onde haviam conflitos e separações e posteriormente, criar grupos de trabalho que procuravam, combater estas separações, mas de forma controlada. Desta forma consegui ter um melhor clima de aula, mais propício à aprendizagem, ter os alunos mais motivados e procurar melhorar as relações dos alunos da turma.

5.3.Projeto de Investigação

Com o objetivo de intervir na comunidade escolar eu e minha colega de estágio desenvolvemos um projeto de Investigação e Inovação Pedagógica, para encontrar e apresentar propostas de melhoria para um problema/particularidade identificado/a na escola.

5.3.1.Identificação da Problemática

O primeiro desafio foi identificar a problemática que iríamos abordar no estudo. Por um lado, porque ainda não conhecíamos a comunidade educativa onde iríamos intervir. E por outro lado, porque apesar de identificarmos vários problemas, estes eram de cariz organizativo, não nos permitindo elaborar uma investigação-ação.

Para combater a primeira dificuldade, entrevistámos vários atores escolares, como o Diretor da escola, coordenadores de grupo, professores e auxiliares, no sentido de conhecer melhor a comunidade escolar, ao mesmo tempo que procurávamos problemáticas onde pudessemos intervir.

Depois de analisar as entrevistas, concluímos que não havia um problema na escola em que pudessemos intervir através de uma investigação-ação, então optamos por estudar uma particularidade da escola, o projeto “Autonomia e flexibilidade curricular”. É um projeto piloto, introduzido no ano passado, a nível nacional, no 5º, 7º e 10º anos. Desta forma conseguimos enriquecer o nosso conhecimento à cerca de uma nova temática e contribuir para a literatura com um estudo pertinente e atual.

5.3.2.Pergunta de Partida

O passo seguinte, foi criar uma pergunta de partida, para tal analisamos a literatura existente. Outro desafio encontrado foi o facto de haver pouca literatura, uma vez que, é um projeto recente e ainda há pouca informação sobre o mesmo.

A base do projeto assentou na colaboração e interdisciplinaridade, obrigando à introdução de novas formas de trabalho e de pensar. Assim sendo, considerámos que seria interessante e relevante, entender quais as diferenças que os professores sentem e realizam na sua atuação pedagógica com a implementação do programa. Assim, surgiu a pergunta de partida: “Qual a perceção que os professores têm da alteração das práticas pedagógicas com a introdução da flexibilização curricular?”.

5.3.3.Literatura

A autonomia e flexibilidade curricular é um projeto em regime de experiência pedagógica no ano letivo de 2017/2018, que dá liberdade à escola para participar no desenvolvimento curricular. (Despacho n.º5908/2017, 2017) Tendo como base o currículo, estabelecem-se prioridades de acordo com o contexto em que se insere,

admitindo assim diversidade de acordo com os desafios do projeto educativo de cada escola. Com este projeto procura-se assim, alcançar aprendizagens relevantes e significativas para todos os alunos. (Despacho n.º 5908/2017, 2017)

O projeto assenta em três elementos: autonomia, confiança e responsabilidade, dirigindo-se inicialmente aos anos de início de ciclo (1º, 5º, 7º, 10º ano de escolaridade), definindo os princípios e regras orientadoras da conceção, operacionalização e avaliação dos currículos. Com o objetivo de alcançar o perfil dos alunos previamente definido segundo as diretrizes do ministério da educação, à saída da escolaridade obrigatória. (Despacho n.º 5908/2017, 2017)

A avaliação dos alunos adota diferentes modalidades, a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa, sendo que são mobilizadas diferentes técnicas com os respetivos objetivos. A conceção do projeto compreende a realização de provas de aferição, provas finais de ensino básico e exames finais nacionais (Despacho n.º 5908/2017, 2017).

Atualmente, verificam-se separações: de conhecimentos, professores, especialidades e níveis, que se pretendem combater com a introdução deste projeto. Dando a todos o mesmo espaço e tempo para uma interpretação do currículo mais flexível, variada e com elevada diversidade de inteligências, ritmos e vontades (Despacho n.º 5908/2017, 2017; Matias Alves, 2017).

Pretende-se passar gradualmente de um modelo de ensino centralizado, com normas burocráticas, formulação do currículo exclusivamente pelo ministério da educação e posterior aplicação pelas escolas e professores, para um modelo de ensino descentralizado, onde é dada a possibilidade à escola da gestão de um currículo, focando o percurso orientado para a diferenciação e flexibilização, promovendo a cooperação entre os vários pares e outros profissionais envolvidos no quotidiano da vida escolar (Machado, 2017).

A atuação do professor é afetada pela modificação dos modos de pensar, planear, agir e interagir. (Matias Alves, 2017) Assim sendo, são propostos os seguintes desafios: deixam de replicar matéria prevista no programa e passa a ver-se como autor promotor de aprendizagem, existindo mais interação e colaboração. (Matias Alves, 2017)

A promoção da interdisciplinaridade através da aproximação entre as disciplinas juntamente com o trabalho colaborativo permite que os alunos assumam uma atitude reflexiva sobre os estudos, sentindo-se mais estimulados a pesquisar, rompendo a passividade visando o desenvolvimento do espírito crítico e a autonomia. (Ramos, Sousa, Silva, & Palmeirão, 2017)

A promoção do trabalho colaborativo entre professores passa pela criação de espaços informais e de convívio como espaços de tempo de “trabalho real”. Onde se criam novas relações interpessoais, há troca de informação, de ideias, conhecimento e reflexões sobre o trabalho, que são essenciais para o desenvolvimento do projeto. No entanto, verifica-se que o maior desafio é a rutura de condutas convencionais e a consequente adesão a princípios de equidade de diferenciação e de gestão curriculares (Leite & Fernandes, 2010).

São vários os desafios relatados pelos professores com a flexibilidade curricular, nomeadamente: durante o planeamento, em grupo, cada professor tem tendência a falar só da sua área, não saindo da zona de conforto; estão expostos a expectativas contraditórias, uma vez que por um lado têm deveres estandardizados a nível nacional (como o programa nacional), por outro lado, procuram adaptar-se ao contexto em que a escola está inserida. (Flores, 2005)

Com este estudo pretendemos contribuir para a literatura dando a conhecer o impacto da aplicação do projeto autonomia e flexibilidade curricular, analisando a perspetiva dos professores. Começando por verificar qual o entendimento que os professores têm sobre os principais conceitos (trabalho colaborativo, autonomia e flexibilidade); como é que experienciam o projeto; quais as principais barreiras e vantagens que sentem com a sua implementação; e averiguar o impacto da aplicação do projeto nas suas praticas pedagógicas e nas aprendizagens dos alunos.

5.3.4.Métodos

Após a análise da literatura e formulação da pergunta de partida começamos a construir os instrumentos de investigação.

Construímos o questionário online e enviámos, por email a todos os professores envolvidos no projeto que eram cerca de sessenta e seis. Esperámos aproximadamente um mês, enviámos várias vezes e para emails diferentes o questionário, no entanto só conseguimos resposta de trinta professores. Com o objetivo de recolher mais questionários, após a reunião geral de professores entregamos em papel cerca de vinte questionários, no entanto só foram devolvidos cinco. Assim, a amostra total foi de trinta e cinco professores. Gostaríamos de ter tido mais professores a participar, a amostra seria mais significativa e os resultados ainda mais realistas e precisos.

5.3.5.Discussão de Resultados

Quanto ao que cada professor entende pelo o Projeto “Autonomia e Flexibilidade Curricular” verifica-se que, na generalidade, conhecem o novo conceito e o projeto de autonomia curricular, sabendo que defende a gestão do currículo de

acordo com o contexto de cada escola e de cada aluno. Estes resultados vão ao encontro do que o Ministério da Educação apresenta como definição do projeto.

Com a aplicação do projeto, admite-se uma maior colaboração, interação e interdisciplinaridade entre os vários professores, que se pretende cada vez mais frequente. (Despacho n.º 5908/2017, 2017; Matias Alves, 2017). No entanto, a amostra analisada demonstra que ainda existe um longo caminho a percorrer nesta vertente, uma vez que 57% dos professores inquiridos admite que não existem diferenças no trabalho colaborativo desde a aplicação do projeto.

Esta percentagem elevada, poderá estar associada ao facto de alguns professores responderem “não” por já realizarem este tipo de trabalho mesmo antes de ser aplicado o projeto; outro fator pode o facto de não existirem tempos comuns onde, principalmente, os professores do mesmo conselho de turma possam trocar ideias e pensamentos. Esta última justificação vai ao encontro de uma das principais propostas de alteração para que o projeto funcione de uma melhor forma e do que a literatura indica, para a promoção do trabalho colaborativo é necessário criar condições através de espaços informais e de convívio como espaços de tempo para trabalho em conjunto. (Leite & Fernandes, 2010)

Relativamente às alterações das práticas pedagógicas dos professores com a introdução do projeto, verifica-se que 51,4% dos inquiridos admitem que os professores adotaram práticas pedagógicas diferentes, nomeadamente ao nível do trabalho colaborativo, da adoção de estilos de ensino divergentes, novas metodologias de trabalho. A adoção de estilos de ensino divergentes permite aos alunos uma maior autonomia no seu processo de aprendizagem, com uma maior componente reflexiva, de pesquisa, desenvolvendo o espírito crítico e a autonomia dos alunos, tal como a literatura analisada sugere. (Ramos et al., 2017)

Sobre as vantagens nas aprendizagens dos alunos, a amostra observada indica que cerca de 80% dos professores acham que existe vantagens nas aprendizagens dos alunos com a introdução do Projeto, nomeadamente ao nível do desenvolvimento da autonomia e responsabilidade dos alunos e da capacidade de trabalhar em grupo, competências consideradas essenciais os alunos adquirirem até ao final do ensino obrigatório.

Relativamente às desvantagens, os professores que consideram que há desvantagens na aprendizagem dos alunos com a aplicação do projeto, havendo uma sobrecarga de atividades dos alunos. Também é referenciado que as aprendizagens dos alunos ficam comprometidas uma vez que no contexto da escola analisada, os equipamentos tecnológicos não estão em condições adequadas para a sua utilização, sendo esta também uma das propostas de melhoramento para o projeto ter sucesso.

A impossibilidade de utilização regular dos equipamentos tecnológicos impede os professores de adotarem novas metodologias e novos estilos de ensino, que incentivam a descoberta, e impede o professor de adotar figura promotor de aprendizagem.

Na questão onde existiu mais conformidade entre os professores analisados, foi na questão referente à necessidade de existir alguma alteração no projeto para que pudesse funcionar de uma forma mais eficaz. As principais respostas do que deverá ser melhorado, vão de encontro aos princípios básicos do projeto: interdisciplinaridade; gestão e avaliação do currículo; contextualização e tecnologia.

Das propostas de alterações que os professores apresentaram, falta ainda abordar a avaliação. A amostra analisada refere que é necessário repensar a forma de avaliação do currículo, uma vez que existe uma adaptação do currículo de acordo com o contexto da escola e de cada aluno é necessário analisar se a forma de avaliação utilizada continuará a ser a mais justa e adequada. A necessidade de ponderação sobre a forma de avaliação do currículo, está associada a um grande fator de preocupação dos professores, onde em grande número, expressam a preocupação de adaptar o currículo e respetiva avaliação e dificuldade em aprofundar as matérias, uma vez que ainda existe obrigação de responder aos PNEF e aos exames nacionais, tal como os artigos analisados referem. (Flores, 2005)

5.3.6.Divulgação

A divulgação na escola começou a ser feita, numa primeira fase, com a afixação de cartazes em diferentes pontos da escola: sala de professores e pbx. Numa segunda fase, convidamos professores pessoalmente, tanto do GEF, como dos conselhos de turma a que lecionamos aula. E colocamos nas mesas da sala de professores convites para relembrar a data e hora a todos os que quisessem assistir. Enviamos convites para os vários núcleos de estágio por email e relembramos o convite na reunião de GEF. Finalmente, a sessão de apresentação foi depois de uma reunião geral de professores, no final da reunião o Diretor lembrou uma última vez, que de seguida seria a apresentação do seminário. No entanto, a maioria dos professores foi-se embora depois da reunião geral. Só tendo ficado cerca de dez pessoas a assistir ao seminário, entre elas colegas de outros núcleos de estágio, professores da escola e da faculdade e o Diretor da escola. Ter a sessão de apresentação após a reunião poderia ser uma vantagem porque os professores já se encontravam todos no auditório, no entanto, já estavam saturados da reunião anterior e quando acabou preferiram não ficar mais tempo no auditório.

5.3.7.Sessão de Apresentação

Relativamente à sessão, correu de forma positiva, uma vez que conseguimos ter postura segura e à vontade com os conteúdos que estávamos a apresentar. A apresentação foi constituída pela justificação e pertinência do tema, seguida de um breve enquadramento teórico e explicação da metodologia, análise dos resultados e finalmente propostas futuras de melhoria de aplicação do projeto. Nas propostas apresentadas é importante referir que a maioria não depende exclusivamente da escola, é necessária a colaboração e aprovação de órgãos mais elevados da estrutura educativa.

Destacamos positivamente o facto das Professoras presentes, envolvidas no projeto de flexibilidade e autonomia curricular, focarem que a maioria dos pontos de propostas de melhoria vão ao encontro aquilo que os professores referem que necessita uma mudança, como é o caso dos recursos multimédia, da criação de tempos comuns para trabalho colaborativo nos horários dos professores e a escolha do tema do projeto por parte dos alunos. Outro ponto positivo, foi o facto de os professores presentes participarem e se envolverem na discussão de forma construtiva.

Em primeiro lugar, um dos principais problemas do trabalho foi o tamanho da amostra tendo conseguido apenas cerca de 50% dos professores envolvidos no Projeto, o que seria essencial para retirar conclusões mais significativas. Uma estratégia que poderíamos ter adotado para minimizar este problema seria dar mais tempo para os professores responderem.

Em segundo lugar, como é um projeto recente há pouca literatura com a qual possamos comparar os resultados obtidos.

No entanto, sentimos que este tema contribuiu bastante para a nossa formação enquanto professoras, bem como para o conhecimento da temática em geral.

A principal mais valia do trabalho foi a criação de propostas de alteração dos métodos de aplicação do Projeto, na EBSC. Uma vez que vão ao encontro das necessidades sentidas pelos professores envolvidos.

As propostas de alteração apresentadas foram:

- A criação de tempos nos horários dos professores para o trabalho colaborativo, uma vez que grande parte dos professores referem que não têm tempo para desenvolver o trabalho colaborativo, o que seria fundamental para a uniformização do projeto e para que existisse maior interdisciplinaridade;

- A criação de material de apoio fora das aulas, visto que os alunos não têm manuais, estes necessitam de mais material de apoio de fora das aulas para acompanharem a matéria e para os EE acompanharem o processo de formação;

-Apostar na criação e melhoramento dos recursos multimédia, uma vez que são ferramentas de trabalho essenciais para a lecionação das aulas, nomeadamente para a projeção dos conteúdos e acesso à internet para pesquisa. Quando estas ferramentas falham, segundo os professores, é muito complicado lecionar os conteúdos que tinham programados;

-Repensar no número de alunos por turma, e apostar em turmas mais reduzidas, uma vez que com muitos alunos os professores não conseguem acompanhar o trabalho que cada aluno deverá desenvolver, de forma a apostar na diferenciação do ensino de cada um;

- Envolver os alunos na escolha do tema do projeto, de forma a que estes se envolvam mais nas aprendizagens e estas se tornem mais significativas para eles.

- Adaptar os métodos de avaliação, visto que os professores salientam que não conseguem lecionar todos os conteúdos da disciplina que estão presentes no programa, dado o número de atividades que tem que desenvolver e o tempo que tem disponível. Pelo que deverá ser repensado a forma de avaliação, em vez de utilização de um exame nacional que contempla toda a matéria.

Concluindo, consideramos que com a realização deste trabalho conseguimos transmitir o que é o Projeto de “Autonomia e Flexibilidade curricular”, de que forma são necessárias e qual a importância da alteração das práticas pedagógicas dos professores.

6. Conclusão

O estágio pedagógico foi essencial para poder aplicar, relacionar e refletir sobre todo o conhecimento que tinha adquirido até então, tanto na licenciatura como no primeiro ano de mestrado. Foi para mim um ano muito importante e onde senti que cresci muito tanto a nível profissional como pessoal. Foi uma experiência rica em diversas áreas como foi possível explicar ao longo deste relatório final.

Relativamente à intervenção na turma, há medida que os períodos avançaram e enquanto professora estagiária senti uma grande diferença naquele que era o meu foco durante as aulas. No primeiro período, ainda estava muito focada em questões genéricas e muito relacionadas com a minha atuação, como por exemplo, onde me posicionava e como falava com os alunos. No segundo período comecei a desenvolver uma maior preocupação com a organização da aula e controlo da turma e apenas no final do segundo período e durante o terceiro fui capaz de centrar totalmente a minha atenção nas necessidades individuais de cada aluno procurando especificar o feedback e adaptando as tarefas para tirar o máximo proveito do tempo potencial de aprendizagem.

Quanto à minha intervenção na escola baseou-se na participação no DE e na participação e organização de atividades. O DE foi essencial para por em prática os conhecimentos que já tinha da área do treino, assim como lecionar alunos de diferentes idades e num contexto diferente, uma vez que no DE, só estão presentes os alunos que querem lá estar sendo por isso mais fácil de os motivar para uma prática já gostam à partida. Foi ainda uma forma de aprofundar o meu conhecimento técnico e tático do voleibol sendo esta uma modalidade que antes estava menos à vontade. Relativamente à organização de atividades não tinha qualquer experiência e foi muito enriquecedor no sentido de compreender como o GEF coopera, os timings necessários e todo o trabalho preciso desde a divulgação às inscrições e quadros competitivos, à organização e gestão dos recursos espaciais e humanos.

A intervenção na comunidade baseou-se no acompanhamento do Diretor de Turma e no projeto de investigação. O acompanhamento das atividades do Diretor de Turma permitiu-me interagir com os EE e com o conselho de turma. Experimentei a turma num contexto completamente diferente, procurando passar conhecimentos diversos na área da formação cívica e pessoal. A própria estrutura das aulas foi um desafio, uma vez que com a minha formação base em Ciências do Desporto não é fácil organizar ao longo de todo o ano letivo aulas de 45 minutos em sala de aula, que procurem ser interativas e que passem conteúdo ao mesmo tempo mantendo os alunos interessados. O acompanhamento na receção dos EE também me deu uma perspetiva diferente do papel do Diretor de Turma, uma vez que este é a primeira

pessoa a quem os pais recorrem acabando por ser também um apoio com quem podem desabafar e trocar ideias a cerca da educação e instrução dos seus filhos. Relativamente ao projeto de investigação “Autonomia e Flexibilidade Curricular” implementado na EBSC, este permitiu-me conhecer uma nova dinâmica de lecionação, refletir sobre a mesma e encontrar propostas de melhoramento para o ano letivo seguinte.

Concluindo, este último ano fez com que conseguisse aglutinar conjugando os diferentes conhecimentos que adquiri durante o período escolar permitindo-me avaliar as carências sentidas na transposição para a vida quotidiana nomeadamente no que concerne à relação com os alunos, colegas e as comunidade de uma forma geral. Sinto-me agora mais preparada e motivada para poder enfrentar um novo desafio agora com uma maior responsabilidade e independência graças, também ao apoio que tive dos professores e colega neste período de estágio.

7. Bibliografia

- Araújo, F. (2017). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. In R. Catunda & A. Marques (Eds), *Educação física escolar. Referências para o ensino de qualidade* (pp.119-149) Belo horizonte: Casa da educação física;
- Brookhart, S. (2001). Successful student's formative and sumative uses of assessment information. *Assessment in Education*, 8(2), 153-169;
- Carvalho, F., Martins, J., Costa, J., & Carreiro da Costa, F. (2017). Haverá diferenças dos níveis de Atividade Física entre os rapazes e raparigas adolescentes nos vários contextos de prática? *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 40, 91-99;
- Carvalho, L. (2017). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 10-11, 135-151;
- Costa, J., Onofre, M., Martins, M., Marques, A., & Martins, J. (2013). A relação do trabalho coletivo do grupo de Educação Física com a Gestão da Ecologia da Aula. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 37, 61–80;
- Flores, M. A. (2005). Teachers' views on recent curriculum changes: tensions and challenges. *The Curriculum Journal*, 16(3), 401–413;
- Gomes, L., Martins, J., & Carreiro da Costa, F. (2017). Estilos de ensino em educação física [Teaching styles in physical education]. In A. Marques & R. Catunda (Eds.), *Educação física escolar: Referenciais para um ensino de qualidade* (87-108). Belo Horizonte: Casa da Educação Física. [ISBN 978-85-98612-49-2].
- Januário, C; Anacleto, F. & Henrique, J. (2015). Formação do professor de Educação Física. Rotinas de planeamento e de ensino. In R. Resende, A. Albuquerque & A. R. Gomes, *Formação e Saberes em Desporto, Educação e Lazer* (pp. 401-420). Lisboa: Visão e Contextos.
- Januário, C. (2017). O planeamento de jovens professores de Educação Física de qualidade. In R. Catunda & A. Marques (Eds), *Educação física escolar*.

Referências para o ensino de qualidade (pp.109-118) Belo horizonte: Casa da educação física;

Januário, N., & Damas, R. (2015). La inclusión del Deporte Adaptado em las classes de Educación Física: Sugerencias Metodológicas, 8. In J. Galego y A. Cangas (Eds.) *Livro de atas do VI congreso internacional de deporte inclusivo*. Almeria: Universidade de Almeria;

Leite, C., & Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? *Educação*, 33(3), 198–204.

Machado, J. (2017). Organização e currículo: em busca de um modelo alternativo. Em *Construir a autonomia e flexibilização curricular: os desafios da escola e dos professores*. Porto: Universidade Católica.

Manaças, A., Martins, J., Marques, A., & Carreiro da Costa, F. (2017). Será que os Adolescentes Portugueses Cumprem e Conhecem as Recomendações de Atividade Física e Apresentam uma Perceção Adequada do seu Estilo de Vida?, *Gymnasium*, 2(2), 1-11;

Marques, A. (2004). O ensino das atividades físicas e desportivas. *Fatores determinantes de eficácia*, XIX, 11, pp.24-27;

Martins, J., Gomes, L., Costa, F. (2017). Técnicas de ensino para uma educação física de qualidade. In R. Catunda & A. Marques (Eds), *Educação física escolar. Referências para o ensino de qualidade* (pp.53-85) Belo horizonte: Casa da educação física;

Martins, J., Marques, A., Sarmiento, H., & Carreiro da Costa, F. (2015). Adolescents' perspectives on the barriers and facilitators of physical activity: a systematic review of qualitative studies. *Health Education Research*, 30 (5), 742-755; 10.1093/her/cyv042

- Martins, J., Marques, A., Peralta, M., Palmeira, A., & Carreiro da Costa, F. (2017). Correlates of physical activity in young people: A narrative review of reviews. Implications for physical education based on a socio-ecological approach. *Retos*, 31, 292–299. https://run.unl.pt/bitstream/10362/31520/1/Martins_Retos_2017_31_292.pdf
- Martins, J., Gomes, L., & Carreiro da Costa, F. (2017). Técnicas de ensino para uma Educação Física de qualidade. Em *Educação Física Escolar: Referências para o ensino de qualidade* (pp. 1–29). Belo Horizonte: Casa da Educação Física;
- Matias Alves, J. (2017). Autonomia e flexibilidade: pensar e praticar outros modos de gestão curricular. Em *Construir a autonomia e flexibilização curricular: os desafios da escola e dos professores*. Porto: Universidade Católica.
- Onofre, M. (1994). Prioridades de Formação Didática em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 12, 75-97;
- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físicodeportivas*. Barcelona: INDE Publicaciones;
- Quitério, A. Q., Costa, J., Martins, M., Martins, J., Onofre, M., Gerlach, E., ... Herrmann, C. (2016). Educação Física: Avaliação das competências motoras em alunos de seis anos, do primeiro ano de escolaridade. *Retos*, 0(31), 259–263; <https://recyt.fecyt.es//index.php/retos/article/view/53500>
- Quitério, A., Onofre, M., Martins, M., Martins, J. & Costa, J. (2016). O envolvimento dos alunos e a formação da autoeficácia do professor estagiário. Em *Envolvimento dos Alunos na Escola- Motivação para o Desempenho Académico/ Student' Engagement in School: Prespectives of Psychology and Education- Motivation for Academic Performance* (Instuto de Educação, Universidade de Lisboa, pp.437-450);
- Ramos, A., Sousa, C., Silva, E., & Palmeirão, C. (2017). Conceber colaborativamente uma estratégia de ensino. Em *Construir a autonomia e flexibilização curricular: os desafios da escola e dos professores*. Porto: Universidade Católica;

Sancho, M. H. & Pastor, V.M.L. (2017). Perspectiva del alumnado sobre su participación en los procesos de evaluación formativa y compartida en educación física en primaria: Um estudio de caso. *EmásF: revista digital de educación física*, 48, 27-48;

Santos, B., Silvério, C., & Martins, J. (2017). Educação Física e Comportamentos do Professor: A Percepção dos Alunos, 2(2), 1-15;

Santos, F., Marques, A., & Martins, J. (2014). Educação física: Que perspectivas, para que objetivos? *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, 4, 26-32.

Legislação consultada

Despacho n.º 5908/2017 de 5 de Julho. Diário da República nº128 – Série II-Ministério da Educação. Lisboa;

Decreto regulamentar n.º10/99 4 de Maio. *Diário da República, I SÉRIE B- n.º168*. Ministério da Educação. Lisboa.